



СибАК
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

**XXXIII СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

№ 6(33)



**НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО
СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ.
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

г. НОВОСИБИРСК, 2015



НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

*Электронный сборник статей по материалам XXXIII студенческой
международной заочной научно-практической конференции*

№ 6 (33)
Июнь 2015 г.

Издается с Октября 2012 года

Новосибирск
2015

УДК 009
ББК 6\8
Н 34

Председатель редколлегии:

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги.

Редакционная коллегия:

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета.

Н 34 «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сборник статей по материалам XXXIII студенческой международной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд. «СибАК». — 2015. — № 6 (33)/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/1\(16\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/1(16).pdf).

Электронный сборник статей по материалам XXXIII студенческой международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

ББК 6\8

Оглавление

Секция 1. Искусствоведение	11
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВОВ БОРЕЦКОЙ РОСПИСИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДЕКОРАТИВНОГО КОРОБА ДЛЯ ДОМАШНЕЙ УТВАРИ Абалакова Василина Павловна Гузеватова Елена Николаевна	11
ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ ТЕХНИКИ БАТИКА Гарифуллина Люция Ильфатовна Кулябина Светлана Алексеевна	18
БЫЛИННО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ЖЕНКОЙ ДУШИ, ОЛИЦЕТВОРЯЮЩИЙ РУСЬ, В РАБОТАХ ХУДОЖНИКОВ Золотова Наталья Владимировна Окишева Лариса Алексеевна	26
КОРСЕТКА КАК ЭЛЕМЕНТ УКРАИНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОСТЮМА ПОЛТАВСКОЙ ОБЛАСТИ Иванюра Юлия Валерьевна Гузеватова Елена Николаевна	31
АМЕРИКАНСКИЙ ПЕРИОД В ТВОРЧЕСТВЕ МАРКА ШАГАЛА 1941—1946 ГГ. Пилипец Анастасия Аркадьевна Высоцкая Надежда Фёдоровна	40
ПРИРОДА И ГОРОД: В ПОИСКАХ УТРАЧЕННОГО СОСУЩЕСТВОВАНИЯ (К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНА В XXI В.) Рыбалко Ксения Леонидовна Дивакова Марина Николаевна	56
ПЕЙЗАЖ: ОТ ДРЕВНОСТИ ДО СОВРЕМЕННОСТИ Хасанова Екатерина Олеговна Окишева Лариса Алексеевна	66
Секция 2. Культурология	72
КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ США, ОТРАЖЕННЫЕ В ПРАВОВОМ ДИСКУРСЕ ТЕРРОРИЗМА Александрова Мария Владимировна Шевырдяева Лилия Николаевна	72
СКРЫТАЯ ВЛАСТЬ ЯЗЫКА Беляков Антон Олегович Василькова Елена Васильевна	79

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ Долгополов Дмитрий Михайлович Василькова Елена Васильевна	84
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМОВКИ МЕЛКОЙ ПЛАСТИКИ В КЕРАМИКЕ Коптелина Екатерина Сергеевна Улахович Светлана Николаевна	89
БУЛЬВАРЫ В Г. СМОЛЕНСКЕ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ГОРОДСКОГО ОЗЕЛЕНЕНИЯ Лепехова Маргарита Сергеевна Дрягина Вера Борисовна	91
БОГЕМА: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ Новослугина Яна Александровна Шуб Мария Львовна	99
АВТОРИТАРНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ Юдин Сергей Владимирович Шуб Мария Львовна	104
Секция 3. Лингвистика	109
КОНЦЕПТ «ШКОЛА» В РОМАНЕ Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР» Куприянова Алёна Олеговна Лыткина Оксана Ивановна	109
Секция 4. Педагогика	116
ВОЗМОЖНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Абалакова Василина Павловна Гузеватова Елена Николаевна	116
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА Алексамян Ани Артаковна Султанова Татьяна Анатольевна	126

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ Быченкова Светлана Николаевна Гузеватова Елена Николаевна	131
КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ Гимадеева Лилия Маратовна Веревкин Игорь Александрович	139
РАБОТА С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ И ТРУДНЫМИ ДЕТЬМИ Главацкая Алина Романовна Кулешова Елена Викторовна	144
ИДЕИ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАБОТАХ Ш.А. АМОНАШВИЛИ Глухов Константин Валерьевич Султанова Татьяна Анатольевна	154
МАССОВЫЕ УБИЙСТВА В УНИВЕРСИТЕТАХ США (ПО МАТЕРИАЛАМ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ) Гришаков Максим Николаевич Борисенко Елена Николаевна	159
РОЛЬ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5—6 КЛАССОВ Евдокимова Анна Анатольевна Лузина Ольга Ивановна	167
ПРЕДВИДЕНИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОПАСНЫХ СИТУАЦИЙ ПО ХАРАКТЕРНЫМ ПРИЗНАКАМ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ Есюнина Наталья Сергеевна Сорокина Людмила Аркадьевна	174
ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ Иванова Анастасия Сергеевна Кулешова Елена Викторовна	180
КОНТРОЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТРУДУ Матонина Наталья Александровна Гузеватова Елена Николаевна	188

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА (АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ)	197
Меркулова Екатерина Андреевна Барышева Мария Валерьевна Нурманова Сабиля Андреевна	
ВКЛАД БИБЛИОТЕК В ПРОПАГАНДУ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ	205
Самарский Павел Игоревич Жирнов Антон Игоревич Егорычева Елена Владимировна Чернышева Инга Владимировна	
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ЮРИСТА	214
Юденко Елена Сергеевна Султанова Татьяна Анатольевна	
Секция 5. Психология	219
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДОВ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ	219
Друк Алла Ивановна Мамедова Лариса Викторовна	
ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ	228
Богданова Дарья Владимировна Матафонова Светлана Иннокентьевна	
ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ)	234
Больных Мария Андреевна Чижкова Марина Борисовна	
КЛАССИФИКАЦИЯ АРХЕТИПОВ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ В «МЕТАМОДЕЛИ ПСИХОЛОГИИ»	242
Вербовская Ольга Юрьевна	
ПРОБЛЕМА «БАРЬЕРОВ» ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ	250
Дворникова Юлия Евгеньевна Кузнецова Юлия Игоревна Люленкова Оксана Юрьевна	

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ИХ САМООЦЕНКИ Зеленина Екатерина Юрьевна Петрова Ольга Анатольевна	256
ВЛИЯНИЕ НАЛИЧИЯ АФФЕКТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ Ильин Валерий Александрович Шигабетдинова Гузель Мирхайзановна	264
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Кадимова Марина Олеговна Смирнова Светлана Игоревна	269
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНЫХ РАБОЧИХ СТЕРЕОТИПОВ У СУДОВОДИТЕЛЕЙ Камынин Дмитрий Андреевич Ваваев Артём Игоревич Егорова Светлана Николаевна	275
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВНУТРЕННЕГО ЛОКУС КОНТРОЛЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Коломыцев Никита Викторович Мамедова Лариса Викторовна	285
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Кончак Татьяна Валерьевна Мамедова Лариса Викторовна	295
ДОВЕРИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ Коньшева Екатерина Евгеньевна Потапов Артем Михайлович Карпова Анна Юрьевна	303
ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИЗИОГНОМИЧЕСКИХ ДАННЫХ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ХАРАКТЕРА ЛИЧНОСТИ Коренкова Ирина Владимировна Шигабетдинова Гузель Мирхайзановна	308

ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ПОДРОСТКОВОЙ СУБКУЛЬТУРЫ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА (РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ) Максимова Сардана Алексеевна Мамедова Лариса Викторовна	313
ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У ПРОФЕССИОНАЛЬНО ИДЕНТИЧНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОТЧУЖДЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Неверова Яна Эдуардовна Мозжерина Валентина Николаевна	319
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Олейник Алена Евгеньевна Мамедова Лариса Викторовна	325
ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ) Розе Анна Владимировна Мамедова Лариса Викторовна	336
ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ Саввинова Любовь Ивановна Мамедова Лариса Викторовна	342
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ «ЛЫЖНЫЕ ГОНКИ» Сидорова Ольга Сергеевна Мальцева Наталья Владимировна	348
ВЫЯВЛЕНИЕ ТЕНДЕНЦИИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИМПОТЕНЦИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ Собко Екатерина Сергеевна Усатенко Оксана Николаевна	353
АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Старова Юлия Игоревна Мамедова Лариса Викторовна	362

ДИНАМИКА СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Тиховская Мария Юрьевна Лаптева Надежда Витальевна	373
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА Туприна Мария Алексеевна Хо́да Людмила Дмитриевна	379
ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ СКЛОННОСТИ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА Хомутова Алена Алексеевна Мальцева Наталья Владимировна	384
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ Шишкина Мария Сергеевна Мамедова Лариса Викторовна	390
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЕ Якунькова Альбина Васильевна Смирнова Татьяна Станиславовна,	397
Секция 6. Физическая культура	403
СПОРТ ВО БЛАГО СОЦИАЛЬНОГО АУТИЗМА Богомазова Светлана Сергеевна Савельева Ольга Викторовна	403
ДАЕШЬ ГТО! Кузьмин Александр Юрьевич Борисов Анатолий Николаевич	408
БОДИ-БАЛЕТ Мирзоева Сабина Джаваншировна Сорокина Анастасия Дмитриевна Курочкина Наталья Евгеньевна	419
ПРОБЛЕМЫ ЖЕНСКОГО СПОРТА Ростигаева Анастасия Николаевна Савельева Ольга Викторовна	423

ВЛИЯНИЕ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ НА СПОРТИВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ В РАМКАХ СТУДЕНЧЕСКИХ СПОРТИВНЫХ КОМАНД Сусанин Денис Максимович Андреев Сергей Юрьевич Савельева Ольга Викторовна	428
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ЗАНЯТИЯХ ВОЛЕЙБОЛОМ Сусанин Денис Максимович Андреев Сергей Юрьевич Савельева Ольга Викторовна	434
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПОРТЕ Чекашева Дарья Валерьевна Мокеева Людмила Алексеевна	442
ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА Шириязданова Юлия Ануваровна Савельева Ольга Викторовна	457
Секция 7. Филология	462
ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫМИ УЧАЩИМИСЯ РУССКИХ ВВОДНЫХ СЛОВ С МОДАЛЬНЫМИ ЗНАЧЕНИЯМИ УВЕРЕННОСТИ / НЕУВЕРЕННОСТИ Ражева Анастасия Ивановна Белякова Светлана Михайловна	462
Секция 8. Юриспруденция	470
О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ МЕХАНИЗМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РАЗМЕРА ВОЗМЕЩЕНИЯ ИМУЩЕСТВЕННОГО ВРЕДА (СУММ, ВЫПЛАЧЕННЫХ ЗА ОКАЗАНИЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ) РЕАБИЛИТИРОВАННОМУ Белая Олеся Олеговна Олефиренко Сергей Павлович	470
ИНСТИТУТ СУДЕБНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ СССР В 1960— 70-Е ГГ. Нуруллаев Рубин Рафаэльевич Имашева Марина Маратовна	475

СЕКЦИЯ 1.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВОВ БОРЕЦКОЙ РОСПИСИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДЕКОРАТИВНОГО КОРОБА ДЛЯ ДОМАШНЕЙ УТВАРИ

Абалакова Василина Павловна

*студент 4 курса, кафедра декоративно-прикладного искусства
ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Гузеватова Елена Николаевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры декоративно-
прикладного искусства ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Технологическая последовательность изготовления данного декоративного короба для домашней утвари в технике художественной росписи по дереву созвучна с основными традиционными приемами и техническими этапами работы в материале. Знание технологии изготовления изделий из дерева, способы их грунтовки и тщательной зачистки, шлифовки поверхности до зеркальности при создании художественного образа изделия так же помогли сохранить тонкую связь времен и поколений.

Зная, что художественно-творческая разработка любого проекта изделия включает следующие моменты: поиск материала, формы (размера) и композиции изделия, работа в тоне, создание рабочей линии всего орнаментального ряда узора в изделии, и поиск характера декоративных элементов трехчастной композиции с учетом техники выполнения художественной росписи по дереву. В данной работе свой выбор материала (сырья) для декоративного короба остановили на кедре (сосна сибирская кедровая мягкой породы). Однородная, мягкая, имеет приятный розовый цвет и крепкий смолистый запах, широко применяется в мебельной промышленности, и для пищевой тары (короба, туеса, коробейки и т. п.).

Веским аргументом при выборе материала была способность породы дерева не поддающейся гниению, и длительное время сохраняющей все содержимое в чистоте и порядке. С древности мастера ремесленники знали, что в посуде, сделанной из кедра, даже молочные продукты устойчивы против порчи.

Обработку древесины можно разделить на несколько этапов: выбор заготовки, предварительная разметка, черновая обработка, чистовая обработка, разметка деталей изделия и их подгонка. Ящики (короба, сундуки) разного назначения из кедровой древесины давно пользуются всемирной известностью.

Проведя исследование сюжетных линий декоративных композиций и прототипов изделий народных мастеров древности Архангельской области (Северной Двины), мы остановили свой выбор на изделиях бытового назначения мастеров борецкой росписи [4; 5]. В разработку своего проекта изделия так же внесли авторскую новизну — создать проект предмета бытового назначения по мотивам борецкой росписи. Оставив за собой право создания «новой» своей сюжетной линии декоративной композиции, сохраняя основные тенденции развития народного мастерства.

Основой художественного замысла данного изделия стала тема свадебного обряда — сватовство. Проанализировав семантику орнаментального ряда народных мастеров при изготовлении авторских самобытных видов изделий различной направленности и функциональности, мы взяли за основу своей сюжетной линии трехчастной композиции изделия фрагменты свадебного ритуала, окаймленные изящными растительными и орнитоморфными розеточными мотивами. Составляющими целостность художественного образа изделия символической трактовкой: через цвет — изобилие, плодородие, через изображение — символ жизни, здоровья.

Источниками сведений послужили публикации в отечественной и зарубежной печати, книги, журналы, интернет-ресурсы, а также экспонаты музейных экспозиций, частных коллекций [1; 2; 3; 4]. Были сделаны зарисовки и ксерокопии с прототипов и аналогов в черно-белом и цветном вариантах. Собранный материал анализировался, выполнялись зарисовки будущего

изделия. При этом рассматривались типологические классификации отдельных форм и элементов мотивов декоративного орнамента изделий разных по функциональному назначению, декору и символике знаковой системы художественного образа вещи.

Изучение аналогов и прототипов изделий народных мастеров разных периодов творчества позволило сделать аннотации расписных коробов.

Проектирование изделия началось со сбора и анализа информации по теме исследования: выявления характерных колористических, семантических и технологических особенностей создания вещи эстетического выставочного и функционального назначения.

При анализе всех составляющих художественной проектной деятельности по теме была выявлена специфика предназначения изделия в быту, на основе этого определены оптимальные размеры короба для домашней утвари (мелочи в быту), найдено наиболее лаконичное конструктивное решение, обеспечивающее прочность и надёжность изделия в эксплуатации. При анализе эстетического характера восприятия вещи мы отталкивались от современного понимания художественного качества изделия.

Основной целью на данном этапе проектирования было получение максимально точной информации, полноценно отражающей и способствующей более полному освоению идеи проектируемого изделия и поставленных перед нами задач.

На этапе предварительного эскизирования — поиска сюжетной линии декоративной трехчастной композиции выполненной на листах формата А4 необходимо было особенно тщательно изучать и прорабатывать нюансность стиля зарисовки и элементов, и мотивов узора короба. Для большей контрастности и декоративности данного изделия использован линейный геометрический орнамент (полосы и треугольники) в круге. Неповторимый, гармоничный облик изделия помогают создавать и поддерживать целостность сюжета всего изделия (надземный, земной и подземный миры): орнаментальные ленты геометрического и изгибающиеся вьющиеся мотивы

«Древа жизни» в центре. Растительные мотивы по контуру сюжетной композиции, птицы в уголках арочных мотивов по уголкам плоскости, и модули розеточных мотивов оформляющих угол все работает на создание целостного законченного произведения.

Итоговый эскиз отличается наиболее выразительной композицией, что достигается противопоставлением разных по характеру и видам орнаментов, уравновешенных строгой симметрией и четким соотношением частей (модулей). Особая ритмичность всего узора подчеркивается многовариантностью ширины элементов схемы изображения и фона, а также тем, что в построении композиции применяются одни и те же элементы растительного и геометрического орнамента.

Модули сюжетной трехчастной композиции составлены таким образом, что ни одна из сторон короба не повторяется: одна сторона — образ жениха и невесты возле «Древа рода»; другая сторона — повозка жениха едущего к невесте; центральная часть крышки — солнечный солярный знак, розетта в окружении поющих птиц, сидящих на ветвях дерева (рис. 1).



Рисунок 1. Композиция росписи короба

В своей работе при выборе цветового колорита вещи мы так же делаем акцент на красно-орнажевую гамму, дополняя ее желтым, зеленым (изумрудным) с оконтуриванием темными (черными) линиями.

Далее велась разработка художественно-конструктивной формы изделия основных цветовых сочетаний мотива и тона фона, плавных колористических переходов. На этом этапе проводилось определение цвета, конструктивных линейных и арочных мотивов, их художественного содержания в орнамен-

тальном ряду изделия. Учитывались и эстетические требования к восприятию образа, цвета колорита изделия в целом. На этом этапе был выбран и окончательно утвержден цветовой колорит и характер вещи, готового изделия.

Выбранная техника росписи наиболее ярко и красочно позволяет создать удивительной красоты «графичный» декоративный узор художественной росписи на плоскости овального короба нежной слегка тонированной (грунтованной) поверхности дерева.

На следующем этапе работы над изделием была составлена проектно-исследовательская документация по структуре вещи, с полным описанием художественных особенностей изделия: образцы росписи, пробники, схемы расположения всех модулей декоративной композиции и схем орнаментального ряда изделия.

При составлении плана работы непосредственно в материале необходимо было сделать тщательный расчет пропорциональных соотношений всех частей (модулей) композиции при переносе узора на овальную поверхность короба.

При выполнении пробников в материале определить наиболее оптимальный вариант подготовки колера краски для росписи (акрил или темпера) учитывая разномасштабность узора. Изготовление пробников в материале так же помогло детально определиться с фактурой материала (темпера, лак) при нанесении их на грунтованное дерево. Оценить трудоемкость нанесения элементов мазковой живописи на овальную поверхность. Степень взаимодействия грунта и пигмента краски и затратность по времени в работе с материалами, отработать качество нанесения мазков по точной линии узора в технике «письмо». Здесь не маловажным был выбор способа лакировки поверхности короба на последнем этапе для сохранения грани перехода узора и фона.

Работу начинаем с центральной линии боковины короба — точки внешней контурной линии. Работа выполняется в строгом порядке, сначала заполняются все заливки прямых и зигзагообразных геометрических линий. Далее

геометрические мотивы — ленты треугольные полосы. Соблюдая полноту заполняемых линий заливок плоскости узора (перекрываются дважды).

Модули сюжетной трехчастной композиции заливаются цветом последовательно по принципу «от сложного к простому», соблюдая технику безопасности (чистоту заливки тоном и аккуратность наложения слоя краски) — последовательно все три сюжетных модуля композиции в целом. Следом выполняются самые кропотливые тонкие штрихи контуры — оконтуривание узора черным (темным) цветом. Не маловажным моментов росписи является и нанесение приписок (мелких каплеобразных декоративных художественных штрихов) по поверхности орнитоморфных, зооморфных, антропоморфных мотивов. Именно они дают особую утонченность и изящество зрительного ряда композиции в целом, и то с какой тщательностью они будут сделаны.

На последнем заключительном этапе работы над изделием — самый легкий и одновременно сложный участок работы — лакирование всей поверхности короба. Нанесение ровным слоем, без затеков, с сохранением четкости контура линий узора по всем плоскостям овального короба. Готовое декоративное изделие — короб для домашней утвари по мотивам борецкой росписи может быть использован как методический иллюстративный или выставочный экспонат.

В ходе исследования был проведен ретроспективный анализ истории традиционных народных промыслов Архангельской области (жизнь и характер работ мастеров Северной Двины), чей опыт многократно воспет художниками слова и историками-этнографами. Неиссякаемая мощь традиционной культуры народов Севера, семантика символика мотивов, форм-образов росписи («родового письма предкам») народного искусства является наиболее ярким механизмом включения подрастающего поколения в красоту окружающего мира, его Природу, в большом и малом смысле.

Анализ историко-этнографических исследований, эскизных разработок, поиск нужного индивидуального варианта сюжетной линии многоплановой

композиции короба, поспособствовал открытию собственных внутренних резервов и возможностей.

Углубленное исследование символики, семантики орнаментального искусства художественной росписи мастеров Северной Двины позволило сделать собственный вариант эскизной разработки декоративной композиции по мотивам борецкой росписи. Сложную многогранную сюжетную линию узора на коробе объединяют элементы «древа жизни» — символа творческих сил природы, незыблемости миропорядка «листья и плоды в одно время, с ветвей капает мёд, у корня бьет источник живой воды». На ветвях сказочного «древа жизни» свили свои гнёзда диковинные птицы.

При разработке проекта декоративного короба для домашней утвари по мотивам «борецкой» росписи в материале необходимо было изучить технико-технологический процесс от первого до последнего шага. Именно такой подход в работе с сырьем и материалами позволил добиться хорошего результата.

Список литературы:

1. Барадудин В.А. Народная роспись по дереву. Искусство Прикамья. Пермь: Пермское книжное издательство, 1987. — 190 с.
2. Измествьева Л.А. Борецкая роспись. М.: Просвещение, 1994. — 51 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.slideshare.net/ssuser0b2b19/1994-14528959> (дата обращения: 10.03.2015).
3. Круглова О.В. Русская народная резьба и роспись по дереву. М.: Просвещение, 1983. — 194 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://dvinovaje.ru/blog/russkaja_narodnaja_rezba_i_ropis_po_derevu_1974/201-11-20-9 (дата обращения: 20.02.2015).
4. Тимофеева Л.Ф. Народные росписи Русского Севера. Архангельск: Правда Севера, 1998. — 31 с.
5. Шелег В.А. Крестьянские росписи Севера // Русский Север: Ареалы и культурные традиции / ред.-сост.: Т.А. Бернштам, К.В. Чистов. СПб.: Наука, 1992. — 178 с.

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ ТЕХНИКИ БАТИКА

Гарифуллина Люция Ильфатовна
студент 5 курса, кафедра технологии и дизайна ВятГГУ,
РФ, г. Киров
E-mail: lusiya_ya@yahoo.com

Кулябина Светлана Алексеевна
научный руководитель, доцент ВГУ,
РФ, г. Киров

В настоящее время особую ценность приобретают изделия ручной работы, и одним из самых популярных видов искусства, которое подразумевает выполнение изделий руками, является батик. Батик — это общее название разнообразных способов и техник художественной росписи по ткани. В основе искусства техники изготовления батика лежит принцип нанесения резерва. Данный принцип заключается в том, что отдельные участки ткани покрываются специальным составом, который не пропускает краску. И затем при нанесении краски на ткань именно эти неокрашенные участки формируют узор. В качестве резерва обычно используется парафин, пчелиный воск или различные смолы. Также в некоторых странах, например, в Индонезии сохранились древние рецепты резервирующего состава, приготовленного на основе рисовой пасты, которая наносилась бамбуковой палочкой. Но традиционным и наиболее распространенным видом резерва остается резерв на основе воска. Благодаря применению воска батик и получил свое название, которое в переводе с яванского языка означает «рисование горячим воском».

Учёные не пришли к единодушному мнению о времени возникновения искусства батика. Большинство считает, что этот способ оформления ткани появился в XIII—XIV веке. Самые древние фрагменты тканей с росписью в технике батика, возможно индийского или персидского происхождения, были обнаружены в египетских гробницах. А наиболее ранние сведения об окраске тканей в мировой литературе относят к I веку н. э. Плиний Старший в одной из своих книг подробно описал используемый в Египте способ окраски тканей:

«В Египте окрашивают одежды удивительным способом: после того, как белое полотнище расчертят, его пропитывают не красками, но поглощающими краски веществами; когда это сделано, на полотнище не видно ничего, но, опустив его в котел с горячей краской, в надлежащее время вынимают окрашенным». Описание очень похоже на современное определение батика. Только сейчас такие растворы называют «резерв», так как они защищают полотно от краски, резервируя его первоначальный цвет. Несомненно, что корни данного вида искусства уходят в глубокую древность.

Существуют несколько видов батика. Одним из старейших и интереснейших видов оформления ткани можно считать узелковый батик (рис. 1). Это искусство имеет тысячелетние традиции. Даже самый простой и дешевый материал, расписанный этим способом, вмиг становится неповторимым. Принцип его преобразования прост. По определенной схеме узора на неокрашенном полотне завязывают очень маленькие узелки, крепко перекручивая их нитью. Затем ткань окрашивают, удаляя нити, и в результате получается изумительный и неповторимый узор. Подобным образом можно окрашивать ткань несколько раз, удаляя старые узелки и добавляя новые [2, с. 31]. Краска под нитями, где перекручена ткань, не закрашивается, сохраняя свой цвет, а на остальных участках ткань окрашивается неравномерно, тем самым образуя цветовую растяжку.

Для того чтобы рисунок получился более интересным и богатым по цвету, такое крашение рекомендуется повторить 2—3 раза красками других цветов. После первого окрашивания и промывки ткани узелки не развязывают, а наоборот завязывают новые на других уже закрашенных участках материи и снова красят в ванной в другой цвет, тем самым получая большее количество тонов и более интересный рисунок. Данный процесс можно повторить и в третий раз, навязав новых узелков по полученному после второго крашения цвету. Такой вид крашения начинается переходом от светлого цвета (первое крашение) к самому темному (третье крашение). Но важно знать законы смешивания цветов, чтобы получить конечную желаемую окраску. Узелковый

батик делается на различных материалах — хлопчатобумажных, вискозных, льняных, шерстяных, натуральном шёлке, ацетатных, триацетатных и капроне — разными классами красителей [3].

Но, несмотря на существование традиционной технологии окрашивания ткани многие страны могут похвастаться своим особым способом. Например, в Индии, где этот вид батика называют «бандана», существует дополнительный эффект в технологии узелковой техники. Индийские мастерицы научились, поддевая ткань при помощи длинного острого ногтя на мизинце, завязывать тысячи мельчайших узелков и, тем самым, создавать сложные многоцветные орнаменты. К тому же каждый узелок завязывают общей нитью. Сделав ею несколько витков на приподнятом ногтем кусочке ткани, ею же обматывают следующий приподнятый участок. После окрашивания и просушивания ткани ее не проглаживают. Таким образом полотно сохраняет эффект гофрировки. Подобный способ позволяет создавать ткани даже со сложным цветочным или «огуречным» рисунком. Эта техника росписи до сих пор используется в Индии при создании как дополнений к одежде, так и самой одежды. Обычно узелковым батиком оформляют праздничную одежду. В Западной Африке свои представления о технологии покраски ткани, которая заключается в том, что ее традиционно покрывают крупными ромбовидными узорами. Высота таких ромбов велика, она равна среднему росту человека от плеча до ступней. Такой крупный орнамент красиво смотрится в складках одежды, представляющую собой прямоугольное полотно шириной в размах рук с прорезью для головы [4, с. 18].

Также эта техника была распространена в Японии, где она носила название «шибари», что значит «связывать узелком». В Японию эта техника попала из Китая и Индонезии и там уже развивалась своим путем, что обуславливалась ее своеобразной культурой, изолированностью и самодостаточностью [1]. Также интересно то, что в стране в то время была распространена и другая техника создания рисунка, которая была сформирована еще на стадии ткачества. Она называлась — икат.

В каждой стране узелковый батик имел свои особенности. Часто его дополняли деталями, например, бусинками или вышивкой, а где-то кусочками зеркала (в Индии), в Африке изделия декорировались жемчужинами и раковинами.



Рисунок 1. Узелковый батик

Следующим, одним из наиболее популярных видов батика является горячий батик (рис. 2). Технология заключается в том, что расплавленный резерв наносится на контур рисунка или покрывает отдельные участки полотна. Данный батик возник в Индонезии, пережив свой расцвет на острове Ява, где специалисты в этом деле достигли небывалых высот мастерства. Существует Яванская легенда, которая гласит, что один из небесных богов Индонезии сошел на остров, увидел, как плохо жилось там людям, и решил им помочь. Раскинул по полям великолепные ткани, сгустил многоцветные тучи, у сотен пчел собрал по капельке воск и пустился в пляс, щедро разбрызгивая воск и оставляя затейливые узоры своих следов. А потом хлынул разноцветный дождь — зеленый, желтый, синий — и раскрасил рисунок красочным многоцветием. Так люди узнали о батике и научились красить ткани в яркие цвета и создавать изумительные по своей красоте изделия.

Но одежду из тканей с узорами, выполненными в этой технике, поначалу позволялось носить лишь избранным — аристократам. Свое свободное время они посвящали росписи тканей. Лишь со временем к этой тонкой и очень трудоемкой работе стали подключать и слуг, а затем и население острова.

На острове Ява традиционные узоры и техника их нанесения передавались из поколения в поколение, при этом в каждой семье называясь по-разному. Например, чеплокан, что значит «с повторяющимися узорами» или кавунг — «с круговыми элементами».

До производства первых тканей роспись наносилась на предметы, в частности на кору, снятую с дерева, при помощи расплавленного воска диких пчел, а оставшиеся места затем окрашивались растительными красителями. С появлением тканей данная технология стала применяться для их оформления. Дело в том, что воск, будучи нанесенным на ткань, не пропускает через себя краситель, т. е. механически резервирует материю, которую затем можно окрашивать, поэтому участок, который покрылся воском, будет светлее другого, что дает возможность создавать множество различных эффектов путем удаления воска или пасты с окрашенной ткани.

Своего наибольшего подъема горячий батик достиг в XIV веке, когда был изобретен «чантинг», специальное приспособление для заливания воска, представляющее собой металлический резервуар с загнутым носиком, который насаживался на бамбуковую или деревянную ручку. Данное приспособление благодаря тому, что воск выливался тоненькой струйкой, позволял наносить тоненькие штрихи и создавать изысканные узоры.

Рецепты красок хранились мастерами в строжайшей тайне. Они изготавливались из натуральных красителей: деревьев, минералов, специй, цветов, камней и наносились только на натуральные ткани.

Особый вид горячего батика получил распространение в Китае. Там он назывался «лацзе». Традиции данной техники передавались в семьях из поколения в поколение. Особенность данной техники заключалась в технологии росписи ткани. Ткань натягивалась и заливалась горячим воском, который затем соскабливался, образуя узоры. Пространство узоров заливалось краской. Использовался и традиционный способ, когда узоры закрашивались воском и после высыхания погружались в чан с краской, краска покрывала материю, оставляя не закрашенными участки с воском и тем самым формируя

узор. Мастерами батика в Китае прославился народ мяо в провинции Гуйчжоу. В своих работах они использовали различные техники батика и использовали разнообразные сюжеты, включающие изображения птиц, животных, цветов, растений, а также геометрические узоры. Роспись преимущественно производилась на шелке.



Рисунок 2. Горячий батик

Самым молодым, но не менее распространенным видом батика является холодный батик (Рис. 3). Этот способ предполагает нанесение резерва в виде замкнутого контура, создавая барьер, в пределах которого осуществляется роспись красками. В начале XX века батик начал переживать свое второе рождение, благодаря появлению в Европе восточных тканей. Но воспроизвести классический процесс изготовления воскового батика европейцам было сложно, поэтому был создан другой, более доступный и простой вид росписи с применением холодного резерва и соответственно других приемов росписи.

Данная техника отличалась от горячего батика не только температурой резерва, изменился его состав, инструменты для его нанесения, а также стиль росписи. Для росписи по шелку чаще всего используются белые и цветные линии, отделяющие одно цветовое пространство от другого, при этом все детали рисунка имеют четкую границу и расписываются красками только внутри линии резерва. В результате рисунок образует четкие контуры.

На различных тканях краска ведет себя по-разному: на тонких шелках она растекается лучше, на более плотных хуже, и как правило, в холодном батике

краски наносятся только поверхностно, мягкими кистями, губчатыми или ватными тампонами. При этом кисть с краской необходимо подводить близко к резервной линии. Делать это нужно для того, чтобы краска не окрасила разделяющий барьер и не перешла на соседний участок. Если же это случилось, необходимо смочить водой ватную палочку и попытаться удалить пятна краски, стараясь делать это быстро, до высыхания краски. Данный метод, за счет того что удаление резерва после окрашивания не подразумевается, считается наиболее простым и безопасным, что делает его доступным и популярным.

В России метод холодного батика применяется с 1936 года, благодаря изобретению резервирующего состава, который не требовал нагревания. Это сделало ее родиной «холодного батика». В промышленных предприятиях таким способом изготавливали как предметы гардероба: косынки, шарфы, галстуки, купоны на платья, так и изделия для интерьера: занавеси, скатерти, салфетки, абазуры. Позднее в данной технике начали создавать декоративные и живописные панно [5]. В Европе широкое распространение холодный батик получил в 70—80-е годы.

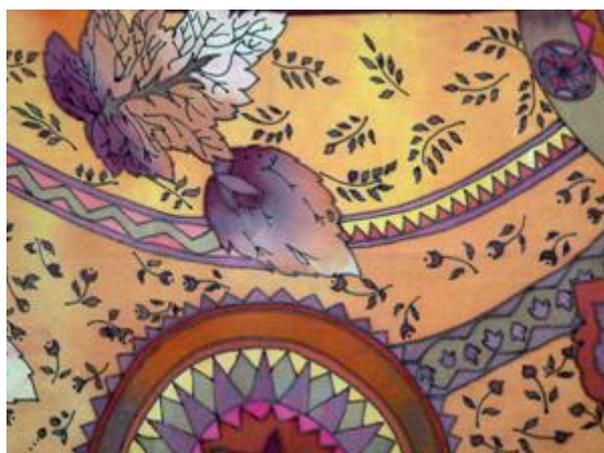


Рисунок 3. Холодный батик

История, связанная с искусством батика, очень длинна и детальна, она передается от поколения к поколению, тем самым сохраняясь. При этом батик не имеет каких-либо жёстких рамок или традиций. Каждый художник может

применять различные варианты росписи, внося что-то новое, постоянно совершенствуя свою технику.

Искусство батика, возникнув еще в древние времена, не только не теряет актуальности и в наше время, но и переживает пик популярности, особенно в нашей стране. Это неудивительно, поскольку преимущество этого вида искусства заключается в том, что оно доступно не только для профессиональных художников, но и для обычных, интересующих творчеством и рукоделием людей, так как особенности данной техники позволяют создавать замечательные по своей красоте изделия, которые поражают своим многообразием, вариативностью, яркостью красок, а также являются местом для воплощения творческих фантазий автора и создания уникальных работ.

Список литературы:

1. Горюшкина Н.И. Рукоделие и декор // Школа шитья [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.osinka.ru/Sewing/Dekor/About/Batik.html> (дата обращения: 12.06. 2015).
2. Демин Л.Р. Искусство Индонезии. М.: Знание, 1965. — 210 с.
3. Жолобчук А.Я. Подарки из батика // Галерея Надежды Шубиной. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.fine-art-collection.com/library/batik/batik8.html> (дата обращения: 12.06.2015).
4. Синеглазова М.О. Распишем ткань сами. Ремесло и рукоделие. М.: Профиздат, 2001. — 62 с.
5. Стоку Сузи. Батик. Практическое руководство. М.: Издательский дом «Ниола 21-й век», 2005 г.

БЫЛИННО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ЖЕНКОЙ ДУШИ, ОЛИЦЕТВОРЯЮЩИЙ РУСЬ, В РАБОТАХ ХУДОЖНИКОВ

Золотова Наталья Владимировна

*студент Вятского государственного гуманитарного университета,
РФ, г. Киров*

E-mail: natali.zolotova78@mail.ru

Окишева Лариса Алексеевна

*научный руководитель, старший преподаватель,
Вятского государственного гуманитарного университета,
РФ, г. Киров*

Русские женщины удивительно красивы, искренни, они отличаются величием души, сердечности и доброты. Но при этом они и коня на скаку остановят, и в горящую избу войдут. В них живет сильная воля и способность к самопожертвованию. Они искусны во всех областях бытия и способны менять мир, внося в него гармонию красоты, вдохновение и гуманизм.

В былинно-историческом эпосе мы находим образы красоты, величия духа, непреходящую мудрость народа, высокие нравственные идеалы. По существу в нем сконцентрированы все лучшие человеческие качества, которых, возможно, так не хватает в настоящее время. Обращение именно к женским образам, можно еще объяснить тем, что в древности на Руси девушка всегда следовала традициям семьи, рода и стойко и бережно их хранила [1, с. 42].

Вечная тема искусства — это подвиг человека. В русской истории мы встречаемся с женским подвигом, который раскрывается перед нами в любви, верности и преданности. Мы обращаемся к былинно-историческому эпосу России, в первую очередь для того, чтобы знать и уважать свои истоки и традиции. В нем мы находим, как история передает нам образ России через женскую душу. Тема подвига и тема глубины русской женской души раскрывается в символических образах художников. Эти темы связаны друг с другом, они раскрываются в русского национальном характере, мироощущении и менталитете.

Образ России — Аленушки, Снегурочки, Берегини мы можем найти в верованиях древних славян, когда все их мировоззрение было тесно связано с природой. Изучая мифы, мы видим, красоту образов наших предков о Матушке Сырой Земле. «Реки мыслились ее венами, леса — волосами, озера — глазами, горы — костями» [1.с.23].

Прекрасно передали эти образы русские художники В. Васнецов, Б. Ольшанский, К. Васильев (табл. 1).

Например картина В. Васнецова «Аленушка» пронизана чисто русским духом. Сестрица Аленушка, потеряв своего брата, сидит на большом камне, грустно облокотившись наклонивши голову на колено у мрачного пруда, в дремучем хвойном лесу, она одета в русском темносером обветшалом сарафане, босая, в глазах отражается грусть и печаль и даже сама природа грустит вместе с ней [3]. Васнецов хорошо написал пейзаж, в котором героиня и опечаленная природа тесно взаимосвязаны. В картине ни один фрагмент не отвлекает зрителя от важного, в то же время каждая деталь картины это материал для задумчивых размышлений. Художник сумел передать нам глубину страданий русской души.

На картине Б. Ольшанского «Берегиня» изображена великая богиня, породившая все сущее. Мы видим духовный женский образ, который идет по земле и окутывает Русь, укрывает ее своей защитой, оберегает ее и людей от всех невзгод. Поклонялись Берегине через березу, которая представлялась воплощением небесного сияния. До сих пор береза является символом Руси. Во всех русских сказках русалки качались на березовых ветвях. В картине К. Васильева «Русалка» (табл. 1) мы видим именно этот сюжет, русалка сидит на ветвях дерева около пруда, ее бледно-голубое платье, длинные белые волосы, бледное красивое лицо, грациозно вплетено в окружающую природу. Листья и сережки березы свисают вниз, как волосы русалки, платье полностью закрывает ноги, взгляд задумчивый, печальный.

Однако языческая религия, религия поклонения силам природы, могла объяснить только некоторые явления. Уход от язычества к христианству был

неизбежен в развитии общества. Русь укреплялась, появлялось государство и человек вынужден был вступать в более сложные отношения. Христианство давало ответы на многие вопросы, а также несло в мир новое: единобожие и любовь к ближним.

Легенды и былины несут сквозь века имена лишь самых выдающихся личностей. Одно из знаменитых имен, сохраненных для нас в древнерусскими летописями, — женское. Это княгиня Ольга.

Утвердив внутренний порядок государства, после победы над древлянами, Ольга возвратилась в Киев. Здесь, оканчиваются дела ее государственного правления, но здесь начинается эпоха славы ее в нашей церковной истории. Ольга захотела быть христианкой и сама отправилась в греческую столицу. Она была торжественно принята в Цареграде и в 957 году крестилась, по преданию, от самого патриарха Фотия, в Константинополе. Церковь назвала Ольгу святой, предание — хитрою, а история — мудрою [2, с. 11].

Княгиня Ольга была прославлена и в своих потомках. Сын княгини, Святослав, стал знаменитым полководцем, он воплотил в себе символ мужества и военного искусства. Владимир Красно Солнышко, внук княгини, вошёл в историю как Креститель Руси [2, с. 19].

Образ святой великой княгини Ольги встречается в работах многих мастеров: В. Васнецов, М. Нестеров, Н. Рерих, Н. Бруни. В этих работах художники передают нам внутреннюю мощь, духовную силу и мудрость княгини, сочетающуюся с удивительной женственностью и широтой русской души.

История писалась мужчинами, о мужских подвигах нам известно многое. Гораздо меньше мы знаем о женщинах. История страны через судьбы женщин — тема благодатная своей глубиной и неисчерпаемостью. В «Слове о полке Игоревом» мы находим удивительный образ любящей жены, призывающей небесные силы заступиться за попавшего в беду мужа. Ярославна — это русская женщина, преданную своей Родине и мужу, это яркий образ благоверной жены, которая, ощущая всем сердцем, всей глубиной своей чистой

души, омытой слезами, страдания мужа, совершает свой женский подвиг по спасению Богом данного супруга. Мы видим классический подвиг русской женщины — любить, ждать и верить, который позже в истории найдем и в женах декабристов и в годы Великой Отечественной войны. Это не просто женская молитва, любовь и верность мужу, это плач олицетворенной Руси, призывающей к себе защитников и покров небес.

К образу Ярославны обращаются многие художники: К. Васильев, В. Перов, И. Глазунов, А. Кузьмич (табл. 1).

Большинство рассмотренных нами картин, обращено к былинно-историческому эпосу России, где мы встречаем образы русских женщин, воплощающих в себе вечную женственность. Несмотря на то, что в России на женских плечах лежал большой груз ответственности, мы видим, что и в горе, и в радости русские женщины всегда несли жизнеутверждающее начало. Женская душа закалялась в страданиях и стремилась к Надежде, Вере и Любви. Это и есть три главных составляющих русской души, которые художники воплощали в своих работах, чтобы передать нам образ России.

Таблица 1.

Работы художников

№	Художник, название работы	Иллюстрация
1	В. Васнецов «Аленушка»	
2	Б. Ольшанский «Берегиня»	
3	К. Васильев «Русалка»	
4	В. Васнецов «Эскиз княгиня Ольга»	

5	М. Нестеров «Святая княгиня Ольга»	
6	К. Васильев «Плач Ярославны»	
7	В. Перов «Плач Ярославны»	
8	И. Глазунов «Ярославна»	
9	А. Кузьмич «Плач Ефросинии Полоцкой»	

Список литературы:

1. Былины. Исторические песни. Баллады / [сост., предисл., примеч. А. Калугиной, В. Ковпика]. М.: Эксмо, 2008. — 800 с.
2. Великие русские женщины. М.: Эксмо, 2014. — 288 с. : В 27 ил. — (Подарочные издания. Они изменили мир).
3. Википедия. Свободная энциклопедия. / [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL https://ru.wikipedia.org/wiki/Васнецов,_Виктор_Михайлович (дата обращения: 09.06.2015).

КОРСЕТКА КАК ЭЛЕМЕНТ УКРАИНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОСТЮМА ПОЛТАВСКОЙ ОБЛАСТИ

Иванюра Юлия Валерьевна

*студент 4 курса, кафедра декоративно-прикладного искусства
ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Гузеватова Елена Николаевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры декоративно-
прикладного искусства ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Если песня — это душа народа, а танец — его характер, то народный костюм его внешность, привлекательная и яркая, изысканная и прихотливая. Традиции украинской национальной одежды уходят корнями вглубь общенародной культуры. Вместе с историей народа усилиями многих поколений они развивались на протяжении веков вплоть до начала XX века, когда в силу политико-экономических и историко-культурных причин народная одежда вышла из широкого употребления и заняла, образно говоря, празднично-ритуальную нишу.

Украинская национальная одежда является ярким, визуально фиксированным проявлением самобытности нашей культуры, одним из наиболее подвижных ее видов. Вопреки своей изменчивости и активному восприятию внешних влияний она аккумулирует значительную этнокультурную информацию, свидетельствует о приобретенном коллективном опыте народа, его представлениях о мире, критериях поведения, эстетических воззрениях, межэтнических контактах.

Традиционная многослойность украинской одежды — обычай надевать несколько предметов одежды один поверх другого, а именно: плахту (поясная одежда, сшитая из двух длинных полотнищ) на сорочку (нательная рубашка из домотканого полотна, украшенная вышивкой), запаску (поясная одежда в виде прямоугольного куска домотканой шерстяной материи) на плахту, юпку с рукавами (верхняя одежда, расширенная вставными клиньями) на запаску,

причем каждый нижний слой должен был выглядывать из-под верхнего уходит корнями вглубь раннего средневековья.

Многослойный принцип формирования костюма у еврейских народов существовал почти до конца XVIII в., в то время как в украинской традиции задержался вплоть до начала XX в. Европейские средневековые принципы драпировки женских головных уборов, в основу которых легли восточные головные уборы абрус, тюрбан и чалма, проявились в украинских женских платковых головных уборах — убрусах, намитках, позже — платках, которые своеобразно повязывались на очипок (шапочка из хлопка, шелка, парчи).

Не обошли своим влиянием украинскую народную одежду и общеевропейские стилевые тенденции, в частности барочные. Пышность, декоративная насыщенность, пластическая выразительность барокко сполна нашли свое отражение в художественных принципах декорирования украинских костюмов.

Не смотря на то, что народный костюм — творение материальной культуры, благодаря своей символической насыщенности он выполнял функции, присущие феноменам культуры духовной. Базируясь на общенародных представлениях о мироздании, построенных на распространенных противопоставлениях свой-чужой, добро-зло, девушка-женщина, богатый-бедный, одежда хранила информацию о владельце, фиксируя его пол, возраст, место проживания, этническую принадлежность, социальный статус. По сравнению с западноевропейскими костюмами, которые под воздействием городской моды существенно изменились, традиционная одежда украинцев конца XIX — начала XX в. продолжала сохранять многочисленные элементы прежних эпох. Особенно заметно это было в костюмах бойков и правобережных полещуков, в то время как в традиционной одежде жителей юга Украины происходили активные заимствования новаторских городских элементов [5].

В общеславянском контексте украинский костюм характеризовался гармоничным сочетанием элементов одежды южных и западных славян. Тем

не менее, тяготея в определенной степени к западноевропейскому образцу и одновременно наследуя некоторые ближневосточные элементы, украинский наряд сохранил свою неповторимую красоту и самобытность.

Национальная специфика украинской одежды более полно была представлена в сельской одежде, благодаря чему именно за ней закрепился термин «народный костюм». Украинский народный костюм — символ характеризовался наличием таких обязательных элементов, как белая вышитая сорочка до пола; тканая клетчатая плахта с «крыльями», фартук-запаска, закрепленный на талии; декорированная, отрезная по линии талии корсетка (безрукавка с фалдами на спине, декорированная вышивкой, аппликацией): широкий, опоясывающий талию пояс; свадебный девичий венок из живых цветов с прикрепленными к нему разноцветными шелковыми лентами (рис. 1).



Рисунок 1. Праздничный украинский костюм с полным набором традиционных компонентов

В действительности же украинский народный костюм, не имея единого общенационального образца, бытовал как система региональных комплексов и их локальных вариантов.

Разнообразие природно-ландшафтных зон, своеобразие путей социально-экономического и этнокультурного развития отдельных земель Украины повлияли на формирование определенных региональных комплексов традиционной украинской одежды: полесского (северного), лесостепного

(центрального), степного (южного) и карпатского (юго-западного). Они длительное время отражали своеобразие историко-культурных регионов Украины. В границах каждого из них выделялись субрегиональные комплексы [1].

В частности, в полесском — три правобережных (волынский, житомирский и киевский) и два левобережных (черниговский и новгород-северский). В пределах лесостепного — пять правобережных (волынский, галицкий, опольский, подольский и среднеднепровский) и три левобережных (среднеподнепровский, полтавский, слободжанский).

В степном — буджатский, одесский, нижнеднепровский, таврический, приазовский и крымский. В карпатском ареале выделялись соответственно западный, или лемковский, три центральных комплекса (бойковский, гуцульский, закарпатский) и два юго-восточных (покутский и буковинский).

Каждый из перечисленных комплексов имеет свои характерные признаки символы. Такими символами могут выступать как отдельные элементы костюма, его орнамента, так и все система одежды в целом (колористическая гамма, силуэт).

Если обобщить существующие на сегодня стереотипы восприятия украинской одежды, то четко прослеживаются три различных региональных типа костюма (рис. 2—5): волинско-полесский (один из вариантов полесского), гуцульский (один из вариантов карпатского) и полтавский (один из вариантов лесостепного).



Рисунок 2. Этнографический костюм Волинской, Ровненской, Житомирской, Тернопольской и Хмельницкой областей



Рисунок 3. Гуцульский костюм



Рисунок 4. Этнографический костюм горских районов Ивано-Франковской, Черновецкой и Закарпатской областей



Рисунок 5. Этнографический костюм Полтавской области

Так, для полтавского костюма характерны плахта, вышитая белым по белому сорочка, корсетка с аппликативным орнаментом и пышный веночек с лентами. В гуцульском костюме обязательным являются две запаски, богато декорированный кептарь (кожушок-безрукавка, изготовленный из овчины, украшенный цветным сафьяном, металлическими заклепками), роскошный головной убор с металлическими украшениями, постолы (самодельная кожаная обувь, которая крепилась к ноге ремешками либо шерстяными завязками —

волоками). Волынско-полесский костюм характерен красно- белой гаммой домотканых юбок, сорочек, запасок и платков [2; 3].

Женский украинский костюм Полтавской области складывался из сорочки, плахты, запаски, корсетки, юпки, свити, кожуха, кожушанки, намитки, хустки, чобот и украшений. Характерными являются способы ношения некоторых элементов одежды. Сорочку чаще вышивали белыми нитками. Орнамент сосредотачивался на рукавах. Место соединения рукавов собирали в складочки. Кроме белой вышивки, так же была распространена вышивка в красно-черном колорите, с вкраплениями синего или зеленого цветов.

Костюм так же имел поясную одежду — плахту, в черно-вишневой гамме с вкраплениями синего или зеленого цветов. Запаски так же имели яркие колорит: синие, красные, черно-желтые, парчовые. Кроме плахты и запаски, носили и юбки. В этом этнографическом регионе юбки по низу украшали несколькими рядами разноцветных строчек, а пояс украшали шерстяными кистями. Так же юбки из фабричной ткани, юбки-андораки из красной домотканой ткани внизу украшали геометрическими мотивами. Юбку носили с шерстяной запаской или фартуком с поперечными строчками и вышитым краем, позже носили парчовые запаски.

Особенным элементом в Полтавском костюме было одновременное ношение парчовой запаски и парчового очипка или хустки. Низ вышитой сорочки всегда оставался открытым. В полтавском костюме ярко представлены украшения: намисто с дукачами, из коралла и граната, всевозможные перстни, а голову девушек украшали венками из живых цветов, особенно богато украшены были свадебные венки.

Корсетка — вид традиционного для украинцев элемента верхней женской одежды, безрукавка имеющая приталенный силуэт, изготовлена из цветной ткани, украшенная аппликациями.

Корсетки появились в начале XX в, их шили из домотканого сукна, позднее из фабричной ткани на подкладке. Корсетка облежала стан

и расширялась за счет клиньев к низу, полы и низ украшали аппликацией и кружевом.

Большое значение имел силуэт, который задавала корсетка. Она выступала цветным акцентом, гармонично контрастировала с другими элементами одежды.

В Харьковской области характерным элементом в одежде была парчовая корсетка, с девятью складочками. На груди украшалась зубцами, обшитыми цветной тесьмой (рис. 6).

В Сумской, Черниговской и Киевских областях безрукавки имели прямой крой. Художественной выразительности достигали за счет составления контрастных цветов из сатина и ситца на нагрудной части безрукавки (рис. 7).



Рисунок 6. Костюм с корсеткой Харьковской области



Рисунок 7. Костюм с корсеткой Черниговской области

Полтавская корсетка (рис. 5) — это безрукавка с подкладкой изготовленная из фабричной ткани. Их шили со сборками на завышенной талии с тремя-девятью клиньями расширенными книзу. Правая пола была шире и заходила на левую. На груди карсетку украшали орнаментом расположенным симметрично. Именно такой орнамент отличает полтавскую корсетку от киевских и слободжанских. Крой с завышенной талией был отличным приемом продемонстрировать стройную фигуру придав стану эффект монументальности. Корсетка имела большое значение в создании художественного образа всего строя, его композиционной завершенности. Она выступала цветовым акцентом или гармонично сочеталась тонально со всеми составными частями костюма. В разных районах Приднепровья корсетка имела свои особенности в крое и колорите. Корсетку шили с вырезом или с большим круглым воротником. Чаще корсетка была свободного кроя спереди и подчеркивала стан сзади. На спинке, как правило, делали девять и более клиньев-усов. В этом этнографическом районе корсетка достигает ниже бедер. Корсетки из пестрой ткани украшали аппликацией из ткани, строчкой, синие или зеленые сатиновые корсетки прострачивали с подкладкой, украшали плисовыми обшивками и вышивкой или аппликацией. Полтавские корсетки длинные, с высокой линией талии сзади. Впереди корсетка не приталенная, свободного кроя [3].

Украинский народный костюм соединяет в художественном ансамбле искусство вышивки, аппликаций, плетения, обработку кожи и металла. Коллекции народной одежды характеризуют этнографические особенности украинской народной одежды.

Целесообразность, функциональность, логическая связь конструкции и орнаментации, нахождение пластичных особенностей тканей — основные принципы украинского народного костюма.

Список литературы:

1. Білан М.С., Стельмащук Г.Г. Український стрій. Львів : Априорі, 2011. — 314 с.
2. Косміна О.Ю. Традиційне вбрання українців. К.: Балтия-Друк. Т. II: Полісся. Карпати. — 160 с.
3. Косміна О.Ю. Традиційне вбрання українців. К.: Балтия-Друк. Т. I: Лісостеп. Степ. — 160 с.
4. Косміна О.Ю. Українське народне вбрання. К.:Балтия-Друк, 2006. — 64 с.
5. Стельмащук Г.Г. Українське народне вбрання. Львів: Априорі, 2013. — 256 с.

АМЕРИКАНСКИЙ ПЕРИОД В ТВОРЧЕСТВЕ МАРКА ШАГАЛА 1941—1946 ГГ.

Пилипец Анастасия Аркадьевна

*студенты 4 курса, кафедра этнологии, музеологии и истории искусств БГУ,
Республика Беларусь, г. Минск
E-mail: nastassiapilipets@gmail.com*

Высоцкая Надежда Фёдоровна

*научный руководитель, д-р искусствоведения, профессор БГУ,
Республика Беларусь, г. Минск*

Марк Шагал — самый известных белорусских живописцев, настоящее народное достояние белорусского искусства. Будучи один из лидеров мирового авангарда XX века, Шагал сумел органически соединить древние традиции иудейской культуры с остросовременным новаторством. Родился Марк Захарович Шагал в Витебске 24 июня (6 июля) 1887. Получил традиционное религиозное образование на дому (древнееврейский язык, чтение Торы и Талмуда). В 1906 году приехал в Петербург, где в 1906—1909 посещал рисовальную школу при обществе поощрения художеств, студию С.М. Зайденберга и школу Е.Н. Званцевой. Жил в Петербурге-Петрограде, Витебске и Москве, а в 1910—1914 — в Париже. Все творчество Шагала изначально автобиографично и лирически исповедально [4, с. 136].

Американский период в творчестве Шагала начинается в 1941 с его переезда в США. При рассмотрении данного периодом в творчестве Марка Шагала четко выделяются основные направления в его творческой деятельности в США, а именно: живопись, театр и каллиграфия. Именно основывая на выделенных направлениях и строиться данная статья.

Решению о переезде Марка Шагала в США способствовала накаляющаяся обстановка в Европе. Художник, живя с семьей во Франции, остро чувствовал надвигающийся ужас войны, и, когда она разразилась, его охватила паника. Он понимал, что стать внутренним иммигрантом и бежать от политической реальности, оставаясь в Париже, означало для него ожидание смерти в концлагере. Поэтому, весной 1940 года, Шагал с семьей переезжает в Прованс

и селится в Горде, находящемся на относительно безопасном расстоянии от нацистской Германии [40].

Но в конце 1940 года оккупационные власти Франции приходят к соглашению с нацистами и на территории Франции вводятся антиеврейские законы. Пребывание Шагала во Франции становится небезопасным. Однажды, во время поездки в Марсель, его хватают и чуть ли не выдают немцам, но его спасает вмешательство американцев. Это событие становится последним толчком и Шагал, приняв приглашение Музея современного искусства в Нью-Йорке, 7 мая 1941 года вместе с семьей и полотнами отплывает из Лиссабона в Америку.

23 июня 1941 года, на следующий день после нападения Германии на Советский Союз, Шагал прибыл в Нью-Йорк. В Нью-Йорке Шагал оказался в среде творческой интеллигенции, бежавшей от фашистов из Франции и других стран Европы. Здесь были Ф. Леже, А. Массон, Ж. Маритен, А. Бретон, Томас и Генрих Манны, Л. Фейхвангер, Л. Вентури, написавший в скорее монографию о Шагале [51, с. 505].

Вначале семейство Шагала поселилось в деревенском доме в пригороде Престона штат Коннектикут, но вскоре они переехали в маленькую квартиру в Нью-Йорке. Военные события по-прежнему волновали художника, но сейчас он был от них вдалеке и глубокая милонхолия его последних работ постепенно отступала. Хотя образы войны и распятия остаются его главными темами напряженность несколько ослабевает.

В США Шагал заканчивает холсты, начатые в 1920—30-е годы, и пишет новые работы. Четко прослеживается тематика войны и разрушения в картине написанной Шагалом в 1943 году «Одержимость». Она насыщена мотивами разрушений — горящий дом, напоминающий дом художника в Витебске, брошенное на землю распятие, охваченная отчаяньем и пытающаяся спастись бегством женщина с ребенком, старик с подсвечником, одна из трех ветвей которого разрушена, обозначая гибель трети мирового еврейства. В колорите доминируют красные и оранжево-желтые краски мирового пожара. При всем

том, в картине сохраняется ощущение некоего высшего порядка вещей, которое символизирует и «иконная» фигура парящего надо всем «предка», и прорастающее зелеными побегами распятие [52].

В американский период в искусстве Шагала особое значение приобретают изображения живописца у мольберта, превращенные в поэмы «о времени и о себе». Среди наиболее известных произведений на данную тему — **«Меж волком и собакой»** 1938—1943. Лицо героя окрашено в синий цвет и частично совмещено с белы профилем его возлюбленной и музы, как бы возникающей из красного пятна краски. В всей цветовой гамме картины прослеживается цветовая гамма французского триколора — тоска по любимой Франции. В окружающем мире художника творят царят деструктивные силы и даже предметы такие устойчивые в пространстве как фонарь сходят с места. Художник у Шагала верит в существование начала и конца, поэтому в погруженном в ночь мире продолжают существовать свет, жизнь, любовь и творчество [35].

В **«Автопортрете с летящими часами»** (1947) уже нет военной действительности. Главный персонаж кажется вобравшим в себя весь лиризм шагаловского искусства и составляет одно целое с животным, в изображении которого Шагал явил другой свой дар — создать подлинно волшебные образы. Но союз человека и животного — не единственная тема картины. В ней передан драматизм творчества — художник уподоблен распятому Христу, которого утешает невеста в белом. Между образом Христа и художника можно провести параллель — Шагал не раз говорил, что ощущает себя «распятым на мольберте». На картине уже знакомые зрителю летящие часы, символизирующие время вырывающееся из плена.

В полотне **«Явление семьи художника»** (1935—1947) вокруг Шагала, пишущего картину, собираются персонажи его искусства, члены его семьи в прямом и переносном смысле этого слова, объединенные тревожным одушевлением. В данном произведении вся композиция делится на большие

локальные зоны цвета, что без сомнения проявление характерного шагаловского стиля [9, с. 224].

В работах 40-ых годов Шагал все по-прежнему использует уже знакомые ему элементы картин — влюбленные пары, домики, животные, распятия. Каждый раз комбинируя их по-разному он стремился создать нечто новое. И ему это удается. Благодаря его динамической способности к стилистическим поворотам повторение не превращается в ничего не значащий фирменный шаблон. Его главными носителями содержания и своеобразия становятся комбинации цветов и фактура мазка, т. е. то чему он так хорошо научился у кубистов во Франции. Яркими примерами этого могут служить картины «**Дом с зеленым глазом**» (1944) и «**Мадонна с санями**» (1947), но самым ярким примером влияние кубизма на использование комбинаций красок можно назвать «**Слушая петуха**» [52, с. 379].

Нижняя часть холста картины затоплена красным, что делает крайне трудным распознать красного петуха на этом фоне. Создается впечатление, что петух, являющийся во многих мировых мифологиях символом солнца, времени, огня и активного творческого и мужского начала как бы рождается из этой красной бездны. В верхней части композиции это красная бездна как бы остывает, перетекая в более холодные лиловые тона. Если нижняя часть картины более «мужская», то в верхней части четко очерчивается золотым контуром корова — символ женского начала. Но в сюжете картины мы наблюдаем не оппозицию, а четкую взаимосвязь вещей. Петух несет в себе яйцо, источник новой жизни, корова имеет человеческую голову, в которой соединены мужской и женский профили; рожденное в ночи дерево тянется к солнцу, свету и теплу. Все в целом создает образ, полный глубины и радости, которую излучают лица мужчины и женщины — единство женского и мужского начала.

Четко прослеживается влияние на творчество Шагала его изоляции в Америке от привычного круга впечатлений и знакомства с мистическими колоритами Южной Америки. Встреча привычных шагаловских образов

лошади и петуха с экзотикой Америки порождает новые откровенно фантастические существа. Примером такого «нового» может служить главный персонаж картины **«Жонглер»** (1943), который представляет собой гибрид циркового артиста с петухом. Крылья петуха готовы унести жонглера ввысь, но при этом четкий растительный узор на теле героя передает мотив роста из родной витебской земли. Цирк в картине как бы является символом метаморфоз и круговорота бытия, а цирковая арена символизирует арену жизни. Время на картине циклично, но при этом превращено в полукруг браслета на руке жонглера, показывающего конкретный час [27].

Еще одной яркой работой американского периода живописца является картина **«Свадьба»**, написанная в 1944 году уже после смерти Беллы, которую можно считать как бы иллюстрацией к книге Беллы. Картина воспроизводит эпизод из «Первой встречи» — свадьба брата Беллы. И хотя рассказ Беллы был яркий, радостный и светлый, полная сатиры, картина напротив пронизана мрачной тенью тоски и является отображением душевного состояния скорби художника. Жених и невеста на картине безучастно склонились друг к другу, как бы, пытаясь, уединиться, отделиться от окружающего их веселья, анагелоподобные музыканты играют то ли свадебный танец, то ли похоронный марш [56, с. 382].

В США после почти двадцати летнего периода Шагал возвращается как художник в театр, оформляя отныне лишь балетные и оперные спектакли, ибо в них предоставлялась полная свобода его воображению и творческой интерпретации. К сожалению, во время жизни в Европе его богатый опыт театрального декоратора не был востребован. В Париже его не замечал Дягилев, спектакли которого он и его жена Белла посещали постоянно. Дягилев любил радикально новое и Шагал — ученик Бакста, наверное, казался ему художником из другой эпохи и он не видел его частью «русских сезонов». Конечно, время от времени о Шагале вспоминали антрепренеры маленьких европейских театров, виде в имени Шагала, как автора афиши, отличный

маркетинговый ход, но крупных заказов, позволяющих раскрыть весь талант Шагала как художника-декоратора, не поступало.

В 1942 году менеджер Нью-Йоркского Балетного театра Герман Севастьянов уговаривает художника стать автором декораций и костюмов к балету «Алеко», основанного на романе А.С. Пушкина «Цыганы» и триоля минор Петра Ильича Чайковского [37].

Идея и содержание балета очень вдохновили Шагала. По свидетельству известного французского искусствоведа Жака Лессена, автора книги «Марк Шагал. Рисунки и акварели для Балета» Шагал в течение нескольких месяцев лихорадочно работал вместе с постановщиком и балетмейстером балета Л. Мясиним в своей мастерской в Нью-Йорке. Мясин приходил каждый день и ставил пластинки с музыкой Чайковского, а Белла читала вслух «Цыган». Как пишет Лассень, «Мясин с самого начала отдался видению Шагала, который этап за этапом воссоздал на кальке образы балета». Как вспоминает сам Мясин в своей книге «Моя жизнь в Балете»: «Когда он (Шагал) показал мне предварительные наброски, я понял, насколько сочетание реализма и фантазии в его работах усиливает атмосферу пушкинской поэзии... Он все еще сохранил особенности русского мировоззрения, которые питали его живопись и речь». Но к сожалению из-за высокой стоимости декораций Шагалу и творческой группе пришлось покинуть Нью-Йорк и переехать в Мексику. В Мексике балетная труппа была с энтузиазмом принята художественной и театральной общественностью. Творческая элита Мексики состояла не только из мексиканцев, но также из беженцев из Испании, Италии и Франции, поэтому их крайне воодушевил приезд Шагала и работа которой он занимался. Семья Шагала, обосновалась на окраине Мехико, каждый день была вынуждена проделывать длинный путь к театру, во время которого художник погружался в тропическую флору и экзотическую жизнь мексиканской столицы. В своих воспоминания Мясин подчеркивает, что Мексика как будто бы прибавила сил Шагалу и он «трудился с неутомимой энергией, расписывая задник и наблюдая за работой над костюмами» [33].

К четырем действиям «Алеко» Шагал создал четыре больших панно — задника.

Панно к первому акту называется **«Любовь в лунном свете»**, что соответствует строкам из поэмы: «Спокойно все, луна сияет / Одна с небесной вышины / И тихий табор озаряет». Поверхность полотна почти полностью залита синим с проблесками белого цветом. На этом фоне светится белый диск луны и горит, как огонь — отличительный атрибут шагаловских композиций. Небесная синь воспринимается как некое первородное лоно, из которого рождается любовь. Из синевы возникает голова Алеко в золотом ореоле волос и Земфира в многоцветном одеянии и с золотистым лицом. Движение руки Алеко, обнимающего и защищающего возлюбленную, выглядит некой «формулой любви» [21].

Декорации второго действия — панно **«Карнавал»** на холсте которого, предстает цыганская жизнь с медведем, играющим на скрипке, обезьянкой на цветущем дереве (четкое влияние мексиканской культуры), деревней, расположенной на вогнутой поверхности, одновременно земной и космической.

На третьем заднике помещены изображения двух огромных солнц — в форме красного шара и концентрических кругов, льющих лучи на поле несжатой пшеницы и озеро с плывущей лодкой. Наличие именно двух солнц, как бы является наглядной иллюстрацией начала одной из пушкинских глав возможно: **«Прошло два лета»**. В их энергии ощущается и животворная, и губительная сила [25].

Однако самым выразительным из четырех можно считать панно к последнему четвертому акту — **«Сны о Петербурге»**. На нем Шагал изображает видение пушкинского Петербурга — города, откуда пришел Алеко и где провел немало лет сам Шагал. Он окрашен в цвет крови, пролитой героем поэмы, и соседствует с кладбищем в зеленом пятне краски, напоминающем об убитых Земфире и ее возлюбленном. Интересно, что время создания декорации совпало со временем страшной блокады Ленинграда 1942 года, унесшей жизни сотен тысяч людей, во всем этом нельзя не увидеть

и впечатляющего образа ленинградской блокады — независимо от того, сделал это художник сознательно или интуитивно. Кроме изображения гибнущего Петербурга на панно изображено как в клубящейся оливково-жемчужными и охристыми тонами бездне неба возносится вверх белый конь с повозкой, на которой обычно помещается Илья-Пророк. В панно последний отсутствует, но сам конь очеловечен, одухотворен и мистичен; он движется к солнцу, в котором вдобавок сияет синагогальная люстра со свечами, олицетворяющая духовную природу излучаемого света. Страшные события, происходящие на земле, показаны как всего лишь этап мировой мистерии, в которой побеждается сама смерть [10].

Декорации настолько будоражили воображение и поражали глубиной идеи и качеством исполнения, что один из театральных критиков Нью-Йорка, восхищаясь, написал: «Шагал придумал и разрисовал собственными руками четыре необыкновенных задника, которые на самом деле и не декорации, а изумительные произведения искусства <...> Они так поразительны, что хотелось, чтобы все эти люди перестали их заслонять». Однако большинство критиков в день премьеры 6 октября 1942 года сошлись на одном, что в этот день на сцене произошло чудо гармонии балета и живописи.

Эскизы к балету «Алеко», хранящиеся в нью-йоркском Музее современного искусства дают представление о насыщенности светом сценического пространства. Весьма неожиданный по цветовой интонации пейзаж. Ни на кого не похожий, хотя кому-то показалось, что здесь Шагал опередил в смелости цвета Марка Ротко, уроженца Двинска, и Барнетта Ньюмена [6].

Спустя три года после премьеры Шагал опять возвращается в театр. В 1945 году ему предлагают работу над декорациями к балету Игоря Старвинского «Жар-птица», который планировали возродить на сцене Нью-Йоркского балетного театра, который был впервые поставлен в 1910 году в Париже во время «Русских сезонов» Дягелева. В качестве балетмейстера был приглашен живший в Америке старый танцор дягилевской труппы Адольф

Большим, который по памяти восстановил хореографию 1910 года и отказывался слышать о новых декорациях Шагала [16, с. 250].

Шагал хватается за предложение как за спасательный круг и начинает неустанно работать. В то время «Жар-птица» действительно становится для него спасательной соломинкой. В конце 1944 года, когда новости о возможном скором возвращении в любимый Париж, который вот-вот освободят высадившиеся войска союзников, одушевляют и настраивают на позитивный лад, в жизни Шагала происходит ужасное потрясение — 2 сентября 1944 года умирает его муза, любимая жена Белла. После этого ужасного события Шагал погружается в депрессию, сопровождающуюся безумным бездействием.

Получив заказ на «Жар-птицу» Шагал полостью погружается в работу. Для балета Шагал создает три задника-панно и эскизы более 80 костюмов [26].

Образы шагаловской версии «Жар-птицы» практически не имели ничего общего с утонченной стилизацией под народное искусство, созданной сценографами начала века. Шагал как бы вывел на свет из глубины веков подлинную стихию фольклора и проник в мистические глубины мифа, оставаясь при этом художником своего столетия, обладающим ярко выраженным индивидуальным видением. В декорациях к балету подчеркивались драматические моменты либретто, столкновение добра и зла, что четко соответствовало тогдашнему душевному состоянию художника. В тоже время в его картинах живет множество сказочных двуликих персонажей, что полностью соответствует сказочной стилистике. Образы «монстров» и их властителя Кощея были лишены того демонизма, они скорее фантастичны и выражают метаморфозы бытия.

Возможно, одной из причин тому, помимо внутренней эволюции художника, являлся характер сравнительно раннего произведения Стравинского, в музыке которого ощущалась близость к лиризму французского импрессионизма, в частности, Равеля и Дебюсси. Другая особенность эскизов панно и костюмов к «Жар-птице» — особая сгущенность и насыщенность цвета, многим обязанная, как и сами образы, тропической природе [38].

В эскизах к «Жар-птицей» проявилась еще одна неповторимая черта Шагала — умения создавать, иногда очень простыми средствами, впечатление подлинного волшебства происходящего. Таковы все три задника и особенно панно «Зачарованный лес», где не только, как это обычно у Шагала, уничтожается понятие верха и низа, но вспоминается пушкинское: «Там лес и дол видений полны», и среди живых и преображенных растений на «неведомых дорожках» действительно бродят «невиданные звери». В последнем панно, служащем задником, показано достигнутое с помощью пера Жар-птицы брачное соединение героя с девушкой, в которую он влюблен. Холст выдержан в доминирующих красных тонах, дополненных золотистыми, и напоминает и по колориту, и по характеру образов полотна на тему «Песни Песней» из цикла «Библейское Послание», находящиеся в одноименном музее в Ницце. Невеста в короне, как и в этих полотнах, рождается из длинного луча света, вызывая ассоциации с иудейской мистической Шхиной — женской ипостасью Бога. Вокруг происходит коловращение космических миров. Пространство, как всегда у художника, не имеет пустот и заполнено характерными символами, среди которых фрагменты «лестницы Иакова» или опрокинутый фонарь. Трубят, играют на скрипке и протягивают влюбленным цветы ангелы. Чьи-то руки тянут вверх подсвечники со свечами, которые гнутся под ветром истории. Как всегда, активные участники происходящего — получеловеческие, полубожественные животные. Внизу, на земле, видны фронтоны зданий и огромная церковь, возносящая вверх купола [8, с. 65].

Неизгладимое впечатление производит занавес, который служил «фоном» увертюры. На нем изображена женщина-птица в переливчатых, зеленовато-белых и голубых тонах, с ярким букетом в руке, с крыльями, загадочной птичьей головой, увенчанной царской короной и размещенным под ней женским лицом, перевернутым по отношению к туловищу и обращенным к небу — лицом Беллы, которые возникают на темно-синем небе. Это панно-занавес становится своеобразной данью памяти его любимой жене и единственной музе Белле [41].

Дизайны костюмов балета обладали невероятной поэтичностью. Полупрозрачные синие, зеленые, красные, оранжево-желтые тона костюмов были колористически согласованы с задниками. Для Шагала главное было в костюме не фактура, а сочетание тонов пропорций подвижных пятен цвета, их силуэт и ритм, связанный с пластикой танца. Шаггал стремился подчинить костюмы хореографическому движению. Он передавал характер и сказочную грацию в текучих линиях покроя. Все вместе эскизы задников и костюмов как бы вторили развитию музыкальной темы и составляли вместе единое целое [45].

После премьеры балета в 1945 году критики в своих отзывах четко продемонстрировали свое восхищение декорациями Шагала и разочарования в хореографии балета. Позже в Нью-Йоркский балетный театр придет великий балетный хореограф Джордж Баланчин, который превратит балетный театр в одну из величайших балетных сцен Нью-Йорк Сити Балле. Баланчин под впечатлением декораций Шагала, изменит хореографию «Жар-птицы» и на премьере 1950 года продемонстрируют гармонию единства живописи и хореографии.

По эскизам четко прослеживаются изменения в стиле художника. Заметно, что из творчества Шагала ушли графизм, кубистические гранения, дробления и сдвиги формы. Но Шаггал, все также остается рассказчиком и повествователем, соединяя космиз виденья с его бесконечной подробностью и многомерностью. Предметные детали во многом уступают место красочным подробностям. Мы видим все ту же шаггаловскую «химию цвета», которая в совокупности со светом становится главным средством выражения [40].

Во время пребывания в США Шаггал продолжает работать в области иллюстрации. В 1946 перед самым отъездом из США Шаггал получает заказ на иллюстрации для четырех сказок из «тысячи и одной ночи». В результате Шаггал создает первую серию цветных литографий из тринадцати иллюстраций, которые были изданы в Нью-Йорке уже после отъезда художника из США в 1946 году.

Шагал разработал свой собственный не вполне традиционный метод работы над цветными литографиями, к которому однако прибегали и до него, например Ренуар. Классический прием работы в цветной литографии подразумевает, что художник сам раскладывает изображение на необходимое ему число камней и указывает цвета, а мастер-литограф ограничивает сферу своей деятельности травлением их и печатью. Шагал работал иначе. Опираясь на компетентное свидетельство высококвалифицированного мастера цветной литографской печати из прославленной парижской типографии Фернана Мурло, где начиная с 1950—1951 года, создавались все литографии Шагала, — Шарля Сорье, который был ближайшим помощником Шагала, шагаловский метод создания цветных литографий можно описать следующим образом [46, с. 27].

Приступая к очередной литографии Шагал, как правило, не имел предварительных эскизов или законченных композиций, решая все прямо на камне. Сначала он и делал для будущей литографии легкий набросок и, получив с него оттиск, работал по нему акварелью и гуашью. Созданную таким образом композицию в красках он передавал Сорлье, который раскладывал ее с помощью калек на 10—12 камней, протапливал их и затем печатал, тщательнейшим образом подбирая цвета. Этот первый вариант литографии Шагал многократно корректировал и дорабатывал прямо на камнях. Сорлье каждый раз проделывал все технические операции и дела все новые пробные оттиски, пока в результате не удовлетворял художника полностью. При этом Сорлье, по его словам, всегда помнил указания Мурло, что Шагал может сколько хочет исправлять свои литографии и нельзя, чтобы в этом его хоть как-то ограничивали.

Метод, каким делал свои литографии Шагал, несет в себе начало авторепродукции, так как целью художника становится максимально точное воспроизведение оттиска первоначальной композиции в красках. Поэтому в отличие от традиционной цветной автолитографии, где художник работает, как правило, на четырех-пяти камнях, приучая себя к лаконичности, — Сорлье должен был обращаться к большому числу камней, без чего ему не удалось

бы приблизиться к сложному многоцветию оригинала. конечно, речь не идет о буквальном копировании исходной гуаши, так как, дорабатывая камни, шагал мог достаточно далеко отойти от нее, но в целом задача была все же такова. Даже при самых лучших материал печать со многих камней с перекрыванием красочных слоев дает в оттиске ощущения некоторой жухлости цвета. Этого в литографиях Шагала нет, но есть вызванная теми же причинами излишняя, порой, плотность цвета, поддержанная стремление приблизиться к эффекту гуаши. При всем блеске полученного результата, в литографиях Шагала остается привкус безукоризненного воспроизведения оригинала.

В заключение, следует отметить, что творчество Марка Шагала без сомнения связано с Соединенными Штатами Америки. Кроме того американский период в творчестве Шагала является не только плодотворным, не смотря на личную трагедию, но и разнообразным. Мы без сомнения можем считать творчество Марка Шагала своего рода связующим звеном и одной из прочнейших основ белорусско-американских культурных связей не только в первой половине XX века но и вплоть до его смерти в 1985 году.

Список литературы:

1. Marc Chagall Biography / [Electronic resource]. — Mode of access: URL: <http://www.notablebiographies.com/Ca-Ch/Chagall-Marc.html> (Data access: 13.04.2015).
2. Альбом Марк Шагал. Колер у чорна-белым: альбом-каталог. Мн.: «Юнипак», 2005.
3. Апчинская Н.В. Марк Шагал. Портрет художника /М.: Изобразительное искусство, 1995. — 135—140 с.
4. Багданов П.С. Великие художники XIX—XX вв. М.: Мартин, 2001. — 274—278 с.
5. Березанска М. Театральное начало в художественной мифологии Марка Шагала / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: http://sias.ru/upload/voprosy_teatra/2014_1-2_241-266_brezanskaya.pdf - (Дата обращения: 18.03.2015).
6. Бессонова М.А. Статьи Вознесенского Шагала. Возвращение мастера. М.: Советский художник, 1989.
7. Боулт Э.Дж. Художники русского театра. 1880—1930. Собрание Никиты и Нины Лобановых-Ростовских. М.: Мартин, 1994. — с. 287.

8. Вальтер Ф.И. Марк Шагал 1887—1985. Живопись как поэзия. Кельн: TASCHEN/АРТ-РОДНИК, 2001. — 65, 68, 70, 73, 74, 92—95.
9. Гусев И.К. Все знаки и символы. Большая. Мн.: Харвест, 2010 — 224—225 с.
10. Денисов В. Неизвестные страницы биографии МАРКА Шагала витебского периода / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <http://chagal-vitebsk.com/node/116> (Дата обращения: 14.03.2015).
11. Каменский А.А. Марк Шагал и Россия. М.: Знание, 1988.
12. Картины и биография Марка Шагала / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <http://smallbay.ru/chagall.html> (Дата обращения: 03.02.2015).
13. Каталог выставки из собрания Эрмитажа Марк Шагал — книжный иллюстратор: каталог. Л. 1987 — 26—30 с.
14. Каталог выставки. Марк Шагал и сцена: альбом-каталог. Париж: ADAGP, 2004.
15. Круглов В. Марк Шага. СПб.: Государственный Русский музей, PalaceEditions, 2005. — 168 с.
16. Лазука Б.А. Дзесяць стагоддзяў мастацтва Беларусі. Мн.: «Чатыры Чвэрці», 2014. — 250—301 с.
17. Мак-Нил Д. По следам ангела: воспоминания сына Марка Шагала. М.: Текст, 2005.
18. Мальцев В. Марк Шагал — художник тетра. М.: АСТ, 2005. — с. 21.
19. Марк Шагал — альбом-каталог. М.: Издательство «Изобразительное искусство», 1992.
20. Марк Шагал // фильм / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GCs4jkLUoBs> — (Дата обращения: 06.03.2015).
21. Марк Шагал в Третьяковской галерее / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <https://archinskaya.wordpress.com/театр-марка-шагала/> (Дата обращения: 14.02.2015).
22. Марк Шагал США / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <http://www.marc-chagall.ru/usa.php> (Дата обращения: 13.11.2014).
23. Марк Шагал, М. Моя жизнь. М.: Азбука-классика, 2007.
24. Марк Шагал. Творы міжземнаморскага перыяду. Гуашы, акварэлі, літаграфіі : альбом-каталог Парыж: ADAG, 1997.
25. Мясин Л. Моя жизнь в балете. М.: Акварель, 1997. — с. 243.
26. Нікіфаровіч В. Марк Шагал у Чакага (да творчай гісторыі мазаікі “Чатыры поры году”, вітражоў “Вокны Амерыкі”, габеленв “Йоў”) / В. Нікіфаровіч // Шагаловскі зборнік. Вып. 2. Матэрыялы VI—IX Шагал. чтэння в Вітэбск (1996—1999). Музей М. Шагала; рэдкал.: Л. Хмельніцкая (гл. рэд.) і (і др.). Вітэбск, 2004.

27. Райхельсон Г. Американские годы художника // Шагаловский международный ежегодник, 2005 г.: сб. ст. Витебского краеедческого фонда им. А.П. Сатунова / Витебская городская еврейская община, под ред. А.М. Подлинского. Витебск: Витебская областная типография, 2006.
28. Райхельсон Г. Марк Шагал и ФБР // Шагаловский международный ежегодник, 2005 г.: сб. ст. Витебского краеедческого фонда им. А.П. Сатунова / Витебская городская еврейская община, под ред. А.М. Подлинского. Витебск: Витебская областная типография, 2006.
29. Степанец Ю. «Марк Шагал — иллюстратор книг» / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <http://chagal-vitebsk.com/node/50> — (Дата обращения: 12.10.2014).
30. ТЕАТР МАРКА ШАГАЛА (Конец 1910-х — 1960-е гг.) / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <https://arhinskaaya.wordpress.com/театр-марка-шагала/> (Дата обращения: 14.02.2015).
31. Хаггард В. Моя жизнь с Шагалом. Семь лет изобилия. М.: Текст, 2007.
32. Хмельницкая Л. Как Шагал рисовал музей своего имени / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <http://www.interlit2001.com/chagall-1.htm> (Дата обращения: 15.03.2015).
33. Хмельницкая Л. Марк Шагал в художественной культуре Беларуси / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <http://www.interlit2001.com/chagall-3.htm> (Дата обращения: 15.03.2015).
34. Хмельницкая Л.У. Шагал и Витебск. М.: Выдавецтва «Беларусь», 2006.
35. Хмельницкая Л.У. Шагал. М.: Выдавецтва «Беларусь», 2005.
36. Час между волком и собакой (между тьмой и светом) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — <http://www.marc-chagall.ru/chagall-139.php> — (Дата обращения: 15.04.2015).
37. Частнова Р.П. Роспіс Марка Шагала Парыжскай Грант-Опера / // Зборнік выступленняў на навуковай канферэнцыі, прысвечанай 75 годзю Віцебскай мастацкай школы. Віцебск, 1994.
38. Шагал Б. Горящие огни. М.: Текст, 2001.
39. Шагал Марк Захарович / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: http://www.20art.ru/Mark_Shagal (Дата обращения: 12.03.2015).
40. Шагал Марк Захарович / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D8%E0%E3%E0%EB,%CC%E0%F0%EA_%C7%E0%F5%E0%F0%EE%E2%E8%F7 (Дата обращения: 17.03.2015).
41. Шагал Марк Захарович Введение в Еврейский театр / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: http://www.tretyakovgallery.ru/ru/collection/_show/image/_id/386 (Дата обращения: 03.12.2014).
42. Шагал Марк. Картины и биография Марка Шагала [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: <http://smallbay.ru/chagall.html> (Дата обращения: 12.03.2015).
43. Шагал. Возвращение мастера: материалы выставки в Москве к 100-летию со дня рождения художника. М.: Советский художник, 1988.

44. Шамшур В.В. Агітацыйна-масавое мастацтва ў Віцебску (кн. 10-х — пач. 20-х гг. XX ст.) // Зборнік выступленняў на навуковай канферэнцыі, прысвечанай 75 годзю Віцебскай мастацкай школы. Віцебск, 1994.
45. Шатских А.С. «Благословен будь, мой Витебск»: Иерусалим как прообраз шагаловского Города / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — URL: http://ec-dejavu.net/c-2/Chagall_Marc.html (Дата обращения: 04.01.2015).
46. Шатских А.С. Гоголевский мир глазами Марка Шагала / А.С. Шатских. Витебск: Музей Марка Шагала, 1999. — 27 с.
47. Шишанов В. Марк Шагал: Этюды к биографии художника по архивным делам [Электронный ресурс]. — 2008. — Режим доступа: — URL: <http://chagal-vitebsk.com/?q=node/107> (Дата обращения: 15.02.2015).
48. Шишанов В.А. Витебский музей современного искусства: история создания и коллекции. 1918—1941 [Электронный ресурс]. — 2007. — Режим доступа: — URL: http://issuu.com/linkedin63/docs/shishanov_vitebsk_museum_modern_art (Дата обращения: 15.02.2015).
49. Шишанов В. «Эти молодые люди были яркими социалистами...»: Участники революционного движения в окружении Марка Шагала и Беллы Розенфельд [Электронный ресурс]. — 2005. — Режим доступа: — URL: <http://chagal-vitebsk.com/node/104> (Дата обращения: 04.01.2015).
50. Шишанов В. Об утраченном портрете Марка Шагала работы Юрия Пэна [Электронный ресурс]. — 2006. — Режим доступа: — URL: <http://chagal-vitebsk.com/node/60> (Дата обращения: 15.02.2015).
51. Энциклопедия мирового искусства. Мастера мировой живописи XIX—XX вв. М.: Белый город, 2002. — 504—507 с.
52. Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы / авт.-сост. В. Андреева. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004 — 378—385 с.

ПРИРОДА И ГОРОД: В ПОИСКАХ УТРАЧЕННОГО СОСУЩЕСТВОВАНИЯ (К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНА В XXI В.)

Рыбалко Ксения Леонидовна

*аспирант, кафедра Ландшафтной архитектуры и дизайна УралГАХА,
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: krindiegirl@gmail.com*

Дивакова Марина Николаевна

*научный руководитель, канд. архитектуры, доцент УралГАХА,
РФ, г. Екатеринбург*

*«Соприкосновение с природой есть самое последнее слово всякого
прогресса, науки, рассудка, здравого смысла, вкуса и отличной манеры»
Ф.М. Достоевский*

В условиях нарастающих темпов урбанизации при усилении негативного антропогенного воздействия на эволюцию природы в начале XXI века изучение процессов постиндустриального развития в теории архитектуры и дизайна стало особенно актуальным [2]. Постиндустриальное общество (по Д. Беллу) характеризуется повышенным вниманием к человеку, его духовно-культурному, интеллектуально-образовательному потенциалу. Его основными чертами являются: высокое качество жизни человека, рост производства нематериальных форм богатства и услуг, экологизация социально-экономического развития и новый тип взаимоотношений человека и природы — как органической части общей системы «человек-общество-природа» [8]. Смена роли человека как субъекта социальной жизни, сопровождающаяся развитием искусственного интеллекта, способствует изменению понятия о комфортной среде обитания человека. Вследствие чего необходим поиск научно-обоснованных теоретических подходов к формированию новых высококомфортных открытых пространств, которые бы позволили постиндустриальным городам как основной форме среды обитания человека естественно вписаться в экосистему планеты, что не может быть осуществлено без учета эволюции взаимоотношений города и природы [2].

В рамках движения к ноосферному формированию, в условиях конфликта между технологией и природой, нарушения экологического равновесия на планете, современный город должен обеспечить гибкую и надежную взаимосвязь между человеком и природным окружением на новом уровне. Где роль процесса оздоровления и фактора городского развития в градостроительных системах должна играть «природная инфраструктура — иерархическая система элементов природного окружения, органически включенных в искусственно создаваемую человеком среду на разных уровнях масштаба» (от дерева до парковых пространств, смыкающихся с ареалами неурбанизированных территорий) [4, с. 244—245]. Одним из подходов к возвращению «утраченного» сосуществования и восстановлению экологической и природной составляющих современного города, является такое направление как ландшафтный дизайн. Он позволяет в условиях антропогенного ландшафта и «нарастающего воздействия техногенных факторов способствовать сохранению баланса между естественными и искусственными компонентами среды на предметно-пространственном уровне, обеспечивая ее экологическую устойчивость» [10, с. 7].

Несмотря на профессиональный интерес к теме ландшафтного проектирования, необходимо подчеркнуть отсутствие четкого определения самого понятия «ландшафтный дизайн», его целей и задач. Чаще эти два понятия «ландшафтная архитектура» и «ландшафтный дизайн» используются как синонимы. Причиной этому является, по мнению С.М. Михайлова, недостаточное научное осмысление феномена ландшафтного дизайна, чаще его значение в публикациях и на конференциях попросту нивелируют, сводя трактовку «к миниатюрным садам и ландшафтным формам» [9]. Поэтому, целью статьи является определение понятия «городской ландшафтный дизайн», анализ причин его актуальности и специфики в современном (постиндустриальном) дизайне городской среды, а также перспектив его как подхода в формировании типологических ландшафтных дизайн-моделей Уральского региона.

К попыткам дать определение понятию «ландшафтный дизайн» обращались многие исследователи. Выделим из них трактовку В.А. Нефедова, который выделяет два определения понятия: 1) ландшафтный дизайн — это локальное преобразование фрагментов ландшафта (малого сада, участка перед зданием и т. д.), ориентированное на декоративные возможности растительности, воды и рельефа; 2) наиболее широкая трактовка, имеющая зарубежные корни (англ. “Landscape design”) ландшафтный дизайн — «это эстетически ориентированный, природо-восстанавливающий подход к формированию «внеархитектурных» пространств с использованием широкого набора пластических средств интерпретации материалов природы» [10, с. 9]. Частично к этому понятию обращался в своих исследованиях городского дизайна С.М. Михайлов, определяя ландшафтный дизайн как «подход к организации взаимодействия природных и антропогенных компонентов окружающей человека среды, преследующий главную цель — высоко комфортное предметно-пространственное окружение человека» [8]. Трактовка А.В. Сычевой несколько упрощенная, она определяет ландшафтный дизайн как «творческую деятельность, направленную на формирование предметно-пространственной среды приемами и средствами ландшафтной архитектуры, художественное конструирование деталей культурного ландшафта» [12, с. 4]. Взяв за основу наиболее близкое к «правде» определение Нефедова, уточним его. Ландшафтный дизайн — это эстетически ориентированный, природо-восстанавливающий подход к формированию открытых пространств города (от уровня пластики компонента до уровня градостроительного планировочного элемента), сопровождающийся наполнением средовых ситуаций с помощью природных компонентов; синтезирующий приемы садово-паркового искусства и ландшафтной архитектуры, отличаясь от нее ориентацией на комплексное формирование предметно-пространственной среды (средовое проектирование).

Вопросам изучения городского дизайна посвящено достаточно много исследований, начиная от урбанистических (Я. Гейл, В.Л. Глазычев, К. Линч,

Г. Каллен) до искусствоведческих (С.М. Михайлов, В.А. Нефедов и др.). Подчеркнем, что исследований, направленных на научное осмысление именно ландшафтного дизайна, его приемов и методов практически нет. В основном эти публикации являются «списками знаковых проектов», включающих лишь подробное описание проекта, исключая его критический анализ. Все это позволило определить актуальность изучения ландшафтного проектирования в нескольких аспектах: эколого-технологическом, историко-теоретическом (искусствоведческом), научно-практическом (методологическом) и региональном.

Эколого-технологический аспект связан в первую очередь с переходом мирового сообщества к парадигме «устойчивого» развития (по В.А. Колясникову) и движения к ноосферному состоянию — гармонии человека, природы и архитектуры (В.В. Владимиров, В.Л. Глазычев, А.В. Маслов, В.Д. Комаров и др.). Современные процессы в развитии профессионального сознания и мышления дизайнеров: с одной стороны — виртуализация, информатизация, глобализация; с другой — экологизация, психологизация и гуманизация среды (эколого-средовой подход) приводят к развитию новых направлений в формировании городского пространства. Это «экостиль», «экотек», «лэнд-арт», проявлением которых сегодня становятся экополисы, экокварталы и т. д. В первом случае пространство «новых» технологий, «во втором — экоцикличное, ресурсное, устойчивое, синтезом двух является биопозитивное, ноосферное, интеллектуальное» [8]. При этом возникает необходимость в специально научно обоснованном проектной инструментари, способном осуществить этот синтез. Такой инструментарий может быть создан только на основе глубокого анализа и обобщения исторического опыта организации комфортной предметно-пространственной среды в данном аспекте.

Историко-теоретический (искусствоведческий) аспект связан с тем, что до настоящего времени как в отечественном, так и в зарубежном искусствоведении практически нет крупных трудов, исследований по истории ландшафтного дизайна с упором на развитие и становление направления в условиях формирования городских транзитных пространств. Подчеркнем, что

важным фактом, отсутствующим в исследованиях является этап возникновения и становления этого направления, его истоки и причины, так как позволяют связать его с общей проектной культурой дизайна и найти точки соприкосновения с другими смежными дисциплинами (проектный инструментарий).

Научно-практический (методологический) аспект связан с проблемой упрощенного понимания роли ландшафтного дизайна в организации городских территорий, что привело к недооценке его возможностей. Исследователь Н.А. Унагаева отмечает, что «в России открытые пространства «благоустраивают и озеленяют», исключая эти территории из сферы ландшафтного и композиционного преобразования, связывая область ландшафтного дизайна преимущественно с художественным оформлением участков индивидуальных домовладений» [13]. Богатый зарубежный опыт ландшафтной архитектуры, начиная от архитектурно-градостроительных концепций «космогонической, лэндформной архитектуры» Ч. Дженкса, «урбанистического ковра» З. Хадид до «парка XXI века» Р. Куулхааса, Б. Чуми, решают проблемы «гармонизации отношений между обществом и биосферой архитектурно-планировочными средствами на локальном уровне» [7, с. 35]. В сферу ландшафтного опыта входят и проекты формирования нового «композиционного языка» ландшафтного дизайна, где в культурно-социальном контексте появляются «девизы» и «стратегии» решения задач дизайн-проектирования — проекты К. Густафсон, С. Андерссона, «Лэндслэг», П. Латза, и др. В этом контексте становится важным обобщить опыт работы с традицией в ландшафтном проектировании, ярко проявившийся в работах азиатских архитекторов-дизайнеров. Методы «заимствованного пейзажа» («шаккей», «чхагён» и др.), «пространственной глубины» («окуюки», «мигакуре», «чоман», «ге ку»), многослойности («чу-чо») и др. [13, с. 156]. Критический анализ этих методов позволит решить такие важные для ландшафтного дизайна вопросы как: национальное/интернациональное (глобальное), традиция/новация.

Региональный аспект связан с поворотом сознания от «производственного, односторонне-прогрессистского, равнодушного к традиционным

ценностям сознания — к сознанию «воспроизводственному», природо- и культуросберегающему, сохраняющему свои исторические связи». О.Н. Генисаретский, указывая на проблему, пишет: «дизайнерски проработанная среда, если она однообразна, если она ставит человека вне образов традиционной художественной духовной культуры, вызывает эффекты средового напряжения, утомления, отчуждения», указывая в качестве примеров на усредненный «интернациональный стиль», восходящий к функционализму («обездушенность» по В. Папанеку). Регион — область обитания, область жизни, в метафорическом смысле — почва, «дом бытия» (М. Хайдеггер). В случае авторского исследования предполагается «вновь-обретение» существа жизни путем воссоздания «утраченных» связей с природой посредством дизайна. Вопрос состоит в так называемом проектном переосвоении этих связей (редизайне). К значимым смыслам региональности относят историю культурной жизни региона: памятники природы, истории, культуры (искусства и архитектуры), обычаи и нравы и т. д., что составляет мысленную среду обитания внутреннего «я» личности. Ставится вопрос о своеобразии образа жизни, актуальной темы для всей проектной культуры дизайна, напрямую связанный с формированием предметно-пространственной среды города [3]. Культурно-экологическая тенденция проявляется в наиболее перспективном, с нашей точки зрения, направлении эколого-средового подхода в ландшафтном проектировании.

Автором делается попытка представления этих четырех аспектов актуальности ландшафтного дизайна на примере городов Уральского региона и представляет видение типологических дизайн-моделей транзитных пространств. Актуальность преобразования транзитных территорий современных городов возникла на рубеже XX—XXI вв., когда крупными объектами ландшафтной архитектуры и дизайна стали коммуникации природного и антропогенного характера: транспортные магистрали, променады (транзитные пешеходные пути) и т. д. Выбор Уральского региона обусловлен рядом причин, важнейшими из которых являются: неблагоприятная экологическая

обстановка, несоответствие транспортной сети и инженерной инфраструктуры перспективным потребностям города, отсутствие яркого архитектурно-художественного образа, высокого уровня благоустройства и озеленения. К числу 23 городов России с наибольшим уровнем загрязнения атмосферы относятся Екатеринбург, Магнитогорск, Нижний Тагил. Отмечается усиление техногенной нагрузки на атмосферу (пыление), водную среду, почву [1, с. 197]. Анализ генеральных планов и стратегий социально-экономического развития региона позволил выявить решения многочисленных проблем городов, включая основные: однообразность среды городов-заводов, отсутствия целостности, гармонизации, ансамблевости.

Для Екатеринбурга предлагается концепция «неотрадиционализма» («ноосферного города»), что подразумевает создание более комфортной городской среды, эмоционально и образно насыщенной, взаимосвязанной с природой, памятниками истории и культуры и др. Ведущим критерием качества и принципа организации среды рассматривать ее ансамблевость. Предлагается реализация следующих стратегий: «Екатеринбург — мегаполис культуры и искусства», «Город, удобный для пассажиров и пешеходов»). Анализ стратегий развития других городов региона показал, что основными целями являются: повышения качества жизни («города нового стиля и образа жизни»), достижения уровня экологической безопасности (увеличение числа и качества зеленых зон в городе) [7, с. 226—227].

Концепция ландшафтной дизайн-модели городских транзитных пространств Уральского региона будет проводиться на основе эколого-средового подхода. Это предполагает реализацию ландшафтного дизайна через структурно-типологические модели, учитывая типологию транзитных пространств. Предполагается следующая типология в зависимости от градостроительных ситуаций: расположения в структуре города — района — микрорайона; в зависимости от зон влияния контактных зон; от сочетания взаимодействующих участников движения. Также выделяется следующая дифференциация транзитных пространств: в зависимости от характера

и функций пространства (статичная или динамичная); от характера предметно-пространственной среды улицы (разделительными полосами, арх. решением, связывающими формами); от характера передвижений человека (направленного, произвольного).

Используя структурно-системный подход автор предлагает представить модели в виде «интерпретационной матрицы» (У. Эко), которую можно применить к различным дизайн-проектам транзитных пространств города. В качестве основной идеи выдвигается «ноосферный» подход (по Вернадскому). В формировании моделей основной идеей станет «экополис» — город, где одинаково хорошо сосуществует человек и природа, а также теория о разнообразии условий (образов — диз.) жизни в городе и многообразии жизненных форм растений региона. «Матрица будет организована по двум смысловым линиям: «культуры» на пересечении с темой природы. «Дизайнерский слой» матрицы будет представлен через интерпретацию геокультурных образов: «транзитного перевала», «перекрестка и места встречи», ассоциативно представленных через стилистику природных объектов, выстраивая определенный «хронотоп» (сюжет) [5].

Заключение

Проведенная работа обнаружила многослойность и актуальность феномена ландшафтного дизайна современных городских пространств. Можно констатировать тот факт, что в условиях «нового экологического сознания» общества именно у этого направления имеются огромные перспективы в формировании новых «высококомфортных пространств города», в частности среды «ансамблевого типа — новой волны синкретизма» (по С. Норенкову).

Несмотря на то, что сегодня практически каждый благоустроенный уголок города активно использует формы ландшафтного дизайна, его внедрение по-прежнему носит спонтанный характер [8]. Поэтому подчеркнем, что исследование и обобщение опыта, выявление и систематизация этих дизайнерских приемов, научно-обоснованных принципов, различных концептуальных и теоретических моделей организации предметно-пространственной среды

становятся сегодня актуальной задачей. Ее решение в перспективе не только позволит расширить современную палитру проектного инструментария дизайнера, но и дать в итоге ответ на поставленную еще в начале статьи проблему, связанную со спецификой ландшафтного дизайна.

Список литературы:

1. Большаков В.Н., Качак В.В., Коберниченко В.Г. Экология: Учебник. Изд. 2-е, перераб. и доп. / В.Н. Большаков, В.В. Качак, В.Г. Коберниченко. М.: Логос, 2005. — 504 с.: ил.
2. Воронина А.В. Принципы «эко-реурбанизации» в архитектурном пространстве постиндустриального развития: автореф. дис. канд. арх. Н. Новгород.: ННГАСУ // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.dissercat.com/content/printsipy-eko-reurbanizatsii-v-arkhitekturnom-prostranstve-postindustrialnogo-razvitiya> (дата обращения 01.06.2015).
3. Генисаретский О.И. Регионализм, средовое проектирование и проектная культура // Региональные проблемы жилой среды. М.: ВНИИТЭ, 1998 [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://prometa.ru/olegen/publications/120> (дата обращения 05.06.2015).
4. Гутнов А.Э. Эволюция градостроительства. М.: Стройиздат, 1984. — 256 с., ил.
5. Замятин Д. Геокультура: образ и его интерпретации [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.perspektivy.info/misl/koncept/geokultura_obraz_i_ego_interpretacii.htm (дата обращения 05.06.2015).
6. Колясников В.А. Теория градостроительства: современные направления и концепции. Учеб. пособие. Екатеринбург: Архитектон, 2003. — 322 с.: ил.
7. Михайлов С.М. Дизайн современного города: комплексная организация предметно-пространственной среды) теоретико-методологическая концепция): автореф. дис. док. искусств-я. М.: ВНИИТЭ // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.dissercat.com/content/dizain-sovremennogo-goroda-kompleksnaya-organizatsiya-predmetno-prostranstvennoi-sredy-teore> (дата обращения 05.06.2015).
8. Михайлов С.М. Новые формы архитектурного синтеза / С.М. Михайлов // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://design-review.net/index.php?show=article&id=214&year=2> (дата обращения 06.06.2015).
9. Нефедов В.А. Городской ландшафтный дизайн / Нефедов В.А.: Учеб. пособие. СПб.: «Любавич», 2012. — 320 с.: ил.
10. Проблемы дизайна. / Под. ред. В.Л. Глазычева. М.: Союз дизайнеров России, 2003. — 256 с., ил.
11. Сычева А.В. Ландшафтная архитектура: Учеб. пособие для вузов / А.В. Сычева. 2-е изд., испр. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2004. — 87 с.: ил.

12. Унагаева Н.А. Проблемы типологии и композиции в ландшафтной архитектуре второй половины XX — начала XXI вв. (зарубежный опыт): автореф. дис. канд. арх. М.: НИИТАГ РААСН // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://niitag.ru/unagaeva-n-a-problemy-tipologii-i-kompozicii-v-landshaftnoj-arxitekture-vtoroj-poloviny-xx-nachala-xxi-vv-zarubezhnyj-opyt/> (дата обращения 06.06.2015).
13. Inaji Toshio. The Garden as Architecture: Form and Spirit in the Gardens of Japan, China, and Korea. Tokyo: Sankaido, 1990. — 204 p.

ПЕЙЗАЖ: ОТ ДРЕВНОСТИ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Хасанова Екатерина Олеговна

*студент Вятского государственного гуманитарного университета,
факультет Технологии и дизайна,
РФ, г. Киров
E-mail: iekaterinahasanova@mail.ru*

Окишева Лариса Алексеевна

*научный руководитель, старший преподаватель Вятского государственного
гуманитарного университета, факультет Технологии и дизайна,
РФ, г. Киров*

В наскальной живописи эпохи неолита можно обнаружить некоторые элементы пейзажа: изображения деревьев, рек и озер, камней, неба и облаков. Пейзажные мотивы как детали настенных росписей были найдены в искусстве Древнего Востока и Китая [1].

Пейзаж как самостоятельный вид искусства зародился в Китае в VI веке. Для картин средневекового Китая характерна поэтичная передача окружающей действительности. Необходимо заметить, что традиции китайской пейзажной живописи значительно повлияли на развитие и становление искусства Японии.

На территории Европы возникновение пейзажа как отдельного жанра случилось гораздо позднее, чем на Дальнем Востоке. В эпоху Средневековья все искусство было подчинено церковной тематике, вследствие чего пейзаж служил исключительно средой обитания персонажей и не нес самостоятельной смысловой нагрузки.

Немаловажное значение в становлении пейзажной живописи имеют миниатюристы. Во Франции — братья Лимбург, которые создали ряд миниатюр к богослужебной книге герцога Беррийского. Это красочные и изящные рисунки, повествующие о временах года и, соответственно — полевых работах, а также развлечениях, демонстрируют зрителям природные ландшафты, которые были выполнены с высочайшим для того времени уровнем передачи перспективы.

В Эпоху Раннего Возрождения в живописи обнаруживается ярко выраженный интерес к жанру пейзажа. Несмотря на то, что здесь мы можем

еще наблюдать неумение передачи пространства — оно загромождается массой ландшафтных элементов, которые не соответствуют друг другу по масштабу.

Немаловажную роль в развитии пейзажной живописи сыграл художник XV века из Швейцарии Конрад Виц, изобразивший в своей композиции на религиозный сюжет конкретную местность — берег Женевского озера.

Куда более важную роль пейзажная тематика стала играть в эпоху Высокого Возрождения. Большое количество художников стало стремиться к внимательному изучению природы, и обращаться к новейшим научным открытиям в сфере линейной перспективы. Благодаря чему пейзаж уже становится незаменимым элементом художественных сюжетов и представляет собой цельную картину.

Вплоть до XVI века художники использовали пейзажные мотивы лишь в качестве фонового пространства в жанровой картине, классической религиозной сцене, или же портрете. Наглядным примером данного факта служат работы Леонардо да Винчи, для которых характерна тесная и неразрывная связь человека и природы [1].

В Северной Европе в XVI веке жанр пейзажа завоевал весьма прочные позиции в живописи. Больших успехов добились пейзажисты Голландии XVII века. Именно в пейзаже впервые возникли черты, ставшие характерными для всей последующей голландской живописи XVII столетия: верность народному пониманию родной природы без героизации фантастических сочинений и ощущение поэзии простых мотивов. Они создавали весьма реалистичные изображения родной природы, отличающиеся большими правдивостью и наблюдательностью на относительно небольших по размерам картинах.

Говоря о голландских живописцах, следует Питера Брейгеля Старшего, в творчестве которого образы природы являются одним из приоритетных направлений художника. В своих работах, посвященных временам года, Брейгель Старший поэтично и искренне изобразил суровую северную природу.

Характерно, что на фоне пейзажа он всегда размещал различных людей, занятых своими повседневными заботами.

Живописные традиции Питера Брейгеля Старшего продолжили художники голландской школы.

В XVII веке произошел бурный расцвет нидерландской живописи во всем разнообразии ее жанров, среди которых наибольшую популярность получил жанр пейзажа. Голландцы изображали типичные национальные пейзажи в различное время суток и в разные поры года. Примечательно, что подавляющее большинство голландских пейзажей имеет достаточно приглушенный колорит, призванный передавать естественные цвета природы. Такой цветовой строй картин позволяет правдоподобно и достоверно передавать материальность окружающего мира.

Голландская пейзажная картина была столь же разнообразна, как и другие жанры, ибо рынок различал марины и ночные пожары, панорамные, лесные, зимние и городские виды. Специализация в каждом из них зачастую помогала художникам достигнуть высокого изобразительного мастерства. Изображения сезонов и времени дня у голландских пейзажистов стали рассматриваться как «поджанры» пейзажной живописи.

Известно, что в Голландии XVII века пользовались большой популярностью пейзажи космополитического характера, которые представляли собой воображаемые ландшафты в итальянском стиле, однако именно национальный пейзаж позволил нидерландской живописи играть столь значимую роль в истории мировой культуры [1].

Нельзя не упомянуть о той роли, которую сыграло в становлении пейзажной живописи, реалистическое искусство Италии, Испании и Франции. До нас дошли произведения Диего Веласкеса, написанные с характерной тонкой наблюдательностью и свидетельствующие о зарождении пленэрной живописи.

В XVI и XVII веках художники писали пейзажи не с натуры, а в мастерских. В этих картинах они воплощали мечту о совершенном мире,

прекрасной природе, где царит вечное лето и не бывает ненастных дней. Построенные по строгим правилам, пейзажи напоминали театральные декорации: кроны деревьев — словно кулисы, величественные руины античных зданий, просторные луга или берега рек — как сценическая площадка, вдалеке — тающие в дымке горы, а над всем этим великолепием — высокое небо с облаками, озаренными лучами солнца [2].

В Италии этой эпохи получило развитие иное направление пейзажного жанра. Итальянские художники не стремились к реальной передаче окружающего мира. Они идеализировали природу и создавали «героические» пейзажи, приукрашенные и вызывающие ассоциации с классической поэзией. Выполненные в таком стиле пейзажные картины часто носили декоративный характер и предназначались для украшения парадных залов.

Иной предстает природа на полотнах мастеров барокко. В отличие от классицистов, они стремятся передать динамику окружающего мира, бурную жизнь стихий. Так, пейзажные картины фламандца Питера Пауля Рубенса передают мощь и красоту земли, утверждают радость бытия, вселяя в зрителей чувство оптимизма. Все вышесказанное вполне можно отнести к его «Пейзажу с радугой», на котором художник изобразил уходящие вдаль бескрайние просторы, высокие холмы и величественные деревья, долину с раскинувшимися селениями. Великолепный пейзаж венчает радуга, которая сверкает всем спектром нежных красочных оттенков [3].

В XVIII веке большую популярность получила ведута — разновидность пейзажного жанра, который сложился в итальянской живописи. Свое начало она берет от городского, или архитектурного пейзажа, отдельные элементы которого возникли еще в искусстве эпохи Средневековья. Признанными мастерами ведуты были Франческо Гварди, Антонио Каналетто и Бернардо Беллотто [3].

Новое отношение к природе возникло в искусстве во второй половине XVIII столетия. В пейзажной живописи эпохи Просвещения не осталось и намека на прежние идиллические условности рокайльного искусства.

Живописцы стремились показать зрителю природу в ее естественном облике, но возводимую в эстетический идеал. Ряд живописцев, работавших в этот период, обращались к искусству античности, видя в ней некий прообраз внутренней свободы.

Во второй половине века во Франции среди молодых художников возникло стремление средствами живописи правдоподобно изображать скромные уголки родной природы. Так возникла живопись «барбизонской» школы, представителей которой привлекала возможность передать, как прекрасна жизнь природы.

В конце XIX века пейзажисты Франции основное внимание направили на поиски таких звучных колористических решений, которые позволили бы убедительно передавать различные моменты солнечного освещения и богатство красок природы. Однако увлечение поисками красочных решений все больше уводило живописцев в сторону от реального отображения окружающей действительности, от соблюдения требований рисунка.

В начале XIX века большое влияние на пейзажную живопись стран Европы оказали художники Англии, которые умели сочетать реалистическую передачу действительности с поэтическим восприятием природы. Гений Джона Констебла впервые открыл и до сих пор подтверждает право на существование искусства безоговорочного натурализма [1].

И только в XIX веке живописцы стали писать пейзажи с натуры, тогда же они столкнулись с очень интересной задачей — как изобразить освещение, воздушную среду, изменяющуюся погоду, все то, чего не видно в мастерской, при ровном рассеянном свете.

Близка искусству барбизонцев живопись Камиля Коро, который в своих полотнах стремился к передаче воздушной среды с помощью валеров. Коро считали своим предшественником французские импрессионисты.

Некоторые традиции импрессионистов, но уже в достаточно сильно видоизмененном виде, задействовали в своей живописи художники-постимпрессионисты.

В XX веке к жанру пейзажа обращались представители самых разнообразных художественных направлений и течений. Это и фовисты: Анри Матисс, Альбер Марке, Рауль Дюфи, Морис Вламинк, Андре Дерен; и кубисты: Пабло Пикассо, Робер Делоне, Жорж Брак; и сюрреалисты: Сальвадор Дали; и абстракционисты: Василий Кандинский, Хелен Франкенталер; и представители реалистических направлений: Джордж Уэсли Беллоуз, Рокуэлл Кент, Ренато Гуттузо [2].

Список литературы:

1. Алексич М.Н., Нестерова Е.В. Школа изобразительного искусства. Вып. 5 М. 1994. — 198 с.
2. Беда Г.В. Живопись. М.: Просвещение, 1986.
3. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. М.: Просвещение, 1986.
4. Иогансон Б.В. О живописи. М., 1960. — 54 с.

СЕКЦИЯ 2. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ США, ОТРАЖЕННЫЕ В ПРАВОВОМ ДИСКУРСЕ ТЕРРОРИЗМА

Александрова Мария Владимировна

студент 4 курса, кафедра региональных исследований

ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова,

РФ, г. Москва

E-mail: alexanderova.maria@gmail.com

Шевырдяева Лилия Николаевна

научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,

ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова,

РФ, г. Москва

Культурные аспекты страны являются отражением социально-исторического опыта ее граждан. Поэтому они проявляются не только в достижениях в области искусства, но и воплощаются в законах их деятельности, то есть в формировании правовых документов. Это, в том числе, обозначение рамок преступных явлений в законодательной базе. Первым шагом становится составление адекватного определения [1, с. 32]. Процесс толкования и правовой интерпретации явлений действительности проходит у каждой страны по-своему, в зависимости как от политических, так и социокультурных характеристик государства. Поэтому правовой дискурс предоставляет ценный материал для выявления культурных особенностей страны.

Терроризм получает все большее распространение в современном мире. Его относят к самым опасным и труднопрогнозируемым явлениям современности, приобретающим все более разнообразные формы и угрожающие масштабы. По данным Госдепартамента США, только в 2013 году произошло в общей сложности 9707 террористических атак по всему миру, в результате чего более 17 800 человек погибли, и более 32 500 были ранены [2]. Однако толкование этого явления до сих пор носит

неоднозначный характер как в общем употреблении, так и в правовом дискурсе. Законодательное определение терроризма должно соответствовать современным представлениям странового сообщества, предоставлять достаточные полномочия федеральным организациям, при этом устанавливая и определенные ограничения на сферу применения понятия.

Для Соединенных Штатов Америки проблема терроризма стала особенно актуальной в начале 70-х годов. В 1972 году на мюнхенской олимпиаде члены палестинской террористической организации «Чёрный сентябрь» убили 11 представителей израильской олимпийской сборной. С того момента каждый американский президент сталкивается с необходимостью координации усилий федеральных структур (Государственный департамент, Министерство юстиций, Министерство обороны и ЦРУ) в борьбе с явлением. Наряду с многообразием структурных преобразований, проводятся внесения изменений в законодательные документы, определяющие терроризм. К их числу относятся отдельные законы и акты: о борьбе с международным терроризмом 1984 года (the 1984 Act To Combat International Terrorism), о правосудии для жертв терроризма 1998 года (Justice for Victims of Terrorism Act). Последние существенные изменения в понятие «терроризм» внес Акт "О сплочении и укреплении Америки путем обеспечения надлежащими средствами, требуемыми для пресечения и воспрепятствования терроризму" 2001 года (Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism Act of 2001), более известный как «Патриотический акт» (USA PATRIOT Act). Закон был принят после трагических событий 11 сентября 2001 года. Он значительно расширил полномочия правительства и полиции по надзору за гражданами, в частности, дал ФБР широкие права по подслушиванию и электронной слежке [11].

Положения этого и других актов включены в единый консолидированный свод права — Уголовный Кодекс Соединённых Штатов Америки. Титул 18 этого документа (преступления и уголовная процедура) содержит специальную главу (Chapter 113B), посвященную различным вопросам, связанным

с терроризмом, — юрисдикции, соучастию, финансовым сделкам с террористическими организациями и др. [6, с. 2—6; 11].

Анализ перечисленных выше документов показал, что «терроризм» в Америке распадается на два отдельных понятия: «международный» и «внутренний». Оба имеют общую основу — это акты, нарушающие законы США или какого-либо штата [14, (5) А]. То есть, с первой строчки вводится понятие «закон». В Соединенных Штатах любая преступная деятельность определяется таким образом. Именно факт нарушения этого закона характеризует теракт. Лишь после обозначения этой характеристики американское право переходит непосредственно к перечислению критериев. «Только законы <...> страны, <...> должны определить действие как уголовное или незаконное» [7, с. 331]. Из этого можно заключить, насколько важна в США роль закона. Отсылка к нему придает определению особый вес, убедительность. По мнению американских граждан, «уважение закона определяет цивилизованный мир» [8], а потому «в Соединенных Штатах каждый в каком-то смысле лично заинтересован в том, чтобы все исполняли законы» [4, с. 190].

Необходимым для признания правонарушения «терроризмом» является выполнение двух условий: его направленность на запугивание или принуждение гражданского населения; его направленность на влияние или воздействие на правительство. При этом в пункте втором террористические методы называют «способами оказания давления на государственный аппарат». Это массовые уничтожения, убийства или похищения людей [14, § 18 (5) В]. Также существует понятие «федеральное террористическое преступление» [14, § 18 2332b (g) (5)]. Если в предыдущих видах терроризма фигурировало гражданское население, то эта категория преступлений относится исключительно к правительству и госслужащим. Интересно, что именно этот пункт был значительно расширен после 9/11, и теперь включает в себя весьма широкий спектр правонарушений. Таким образом, целью теракта в США всегда является оказание влияния на государство, в комбинации

с обществом или без него. Терроризм в американской трактовке «носит глубоко политический характер [13, с. 365]». Таким образом, любой террористический акт, совершенный на территории США, обязан иметь под собой политические цели.

Это иллюстрирует следующий культурный аспект американского общества. Одним из фундаментальных принципов устройства США является «правительство народа, управляемое народом и для народа» [9], поэтому можно предположить, что в сознании американцев эти категории неделимы, и они могут восприниматься как целое. Правительства должны служить народу, а политические деятели и чиновники являются лишь слугами народа [3]. Поэтому правительство как определенное число государственных деятелей может быть выделено в отдельную категорию, как представители одной профессии, но правительство от гражданского населения отделено быть не может.

Возвращаясь к понятиям внутреннего и внешнего терроризма, разница между ними сводится к соотношению затронутых территорий внутри и вне страны, а также к тому, совершен ли акт или была лишь угроза его совершения. Понятие международного терроризма оказывается шире внутреннего, включая в себя «акты насилия» — использование, потенциальное использование или угроза использования физической силы, направленной против человека или чужой собственности» [14, § 16 A]. Кроме того, международный терроризм по определению более жестокий (*violent*). Внутренний терроризм этим прилагательным не характеризуется. Уголовный Кодекс США отдельно характеризует терроризм на основе территориального охвата (раздел об актах терроризма, совершаемых с пересечением государственных границ), статуса жертв (раздел о федеральном террористическом преступлении), использованного оружия и полученных ресурсов (раздел о финансировании терроризма) [14, § 18 2332b].

Акты терроризма, совершаемые с пересечением государственных границ — это особый раздел преступлений, который включает в себя действия, совершенные строго на территории США с целью препятствования нормального функционирования международных связей. Определение

включает причинение ущерба разной степени лицам или недвижимому либо движимому имуществу. При этом «пересечение государственных границ» предполагает наличие сопутствующих преступлений, которые были совершены за пределами США [14, § 18 2332b (g) (1)]. Другим важным моментом является то, что данная статья распространяется как на преступника, действовавшего на территории США, так и на «всех руководителей и сообщников» [14, § 18 2332b (b) (1) (F) (2)]. Пункт предоставляет США полномочия рассматривать теракт не как единичное явление, произошедшее на территории страны или за ее пределами (как это делает внутренний и международный терроризм), а как совокупность всех действий, совершенных в процессе приготовления теракта, превращая деятельность, совершенную за пределами США и теоретически не имеющей к ней прямого отношения, в сферу ее ведения. Страна перешла от «реакционных методов» борьбы с терроризмом к «упреждающим стратегиям борьбы с международным терроризмом» [13, с. 366—367].

Терроризм в законодательстве США классифицируется по способу причинения ущерба: использование взрывчатых веществ и орудий массового поражения, финансирование или участие в организации терактов. Каждая из этих статей имеет общий раздел, «юрисдикция» [14, § 18 2332a, 2332f, 2339a, 2339c, всюду (a) (2) (b)]. Он повторяется полностью, и включает в себя условия, при которых США оставляет за собой право на уголовное преследование. практически любой теракт может быть включенным в ее сферу ведения. Даже в случае, если преступление было совершено гражданином другой страны за пределами США, но, на взгляд обвинителя, ставило целью оказать влияние на правительство — страна обеспечила себе возможность его расследования. Ограничения при этом незначительные, и полностью зависят от того, как сама Америка будет трактовать обстоятельства.

Таким образом США демонстрируют свою важную роль на мировой арене в отношении международного терроризма. По мнению исследователей, отсутствие единого международного определения терроризма создает угрозу того, что могущественные страны будут брать на себя роль «блюстителей

международного порядка» [12, с. 370]. Это и сделали США после событий 11 сентября 2001 года [12, с. 365—378]. Америка фактически приравнивает свое федеральное законодательство к международному, устанавливая заведомо расширенные границы своего интереса и влияния.

Соединенные Штаты берут на себя роль мирового лидера в борьбе с терроризмом [15], что определяется еще одним культурным аспектом американского общества. Демократия и права человека являются фундаментальными принципами США, и с увеличением значимости страны в мире расширялись границы территорий, на которых она планировала их распространять [16]. Американская культура на современном этапе закрепляет за собой роль флагмана мировой демократии, что отражено как в государственных документах (Стратегия национальной безопасности) [5, с. 4, 19, 23, 24, 26, 27], так и в сознании обычных американцев. Они активно принимают участие в таких международных программах, как Корпус мира, направляющих добровольцев в бедствующие или менее развитые (по мнению США) страны для оказания помощи. В рамки этой помощи входят распространение американских ценностей и законов для повышения уровня жизни [10].

Рассмотрев терроризм в правовом дискурсе США, можно выделить следующие наиболее заметные социально-культурные аспекты, которые он отражает. Это, прежде всего, уважение к понятию «закон» и понимание того, что он соответствует личным интересам каждого гражданина, а потому необходим к исполнению. Отсутствие, с правовой точки зрения, понятия «общества» отдельно от правительства указывает на тесную связь между ними, на то, что правительство воспринимается как неотъемлемая часть народа. Взгляд на США как на мирового лидера, задающего тенденции функционирования международной демократии и международного права, является частью культурного облика страны, и мотивирует обычных американцев путешествовать в другие страны с целью их развития посредством распространения собственных ценностей и взглядов.

Список литературы:

1. Королев А.А., Террор и терроризм в психологическом и идеологическом измерении: история и современность, Научная монография, М.: Московский гуманитарный университет, 2008. — 50 с.
2. Национальный консорциум по изучению терроризма и ответов на терроризм: Приложение к статистической информации [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.state.gov/j/ct/rls/crt/2013/224831.htm> (дата обращения: 18.04.2015).
3. Стивенсон Дуглас К., Америка: народ и страна. Пер. с англ. М.: ППП (Проза. Поэзия. Публицистика), 1993, — 192 с.
4. Токвиль Алексис де. Демократия в Америке: Пер. с франц./ Предисл. Гарольда Дж. Ласки. М.: Прогресс, 1992. — 554 с.
5. 2015 National Security Strategy
6. Beutel A.J., Breach of Law, Breach of Security: A Muslim American Analysis of US Counterterrorism Policies, “Perils of Empire: Islamophobia, Religious Extremism and the New Imperialism”, The Department of Government and Politics, University of Maryland Press, 2007. — 23 с.
7. Gibbs J.P., Conceptualization of Terrorism. // Washington: American Sociological Review. 1989. № 3(54).
8. Hoffman I.: Respect for the law [Электронный ресурс]: 2004. URL: www.ivanhoffman.com/respect.html (дата обращения: 31.05.2015).
9. Lincoln A., The Gettysburg Address [Электронный ресурс]: The Library of Congress, 1863. — Режим доступа. — URL: http://www.americaslibrary.gov/jb/civil/jb_civil_gettysbg_1.html (дата обращения: 14.04.2015).
10. Peace Corps [Электронный ресурс]: October 2014. — Режим доступа. — URL: <http://www.peacecorps.gov/> (дата обращения: 31.05.2015).
11. Resnick, Brian, A Brief History of Terrorism in the United States [Электронный ресурс]: National Journal, April 2013. — Режим доступа. — URL: <http://www.nationaljournal.com/nationalsecurity/a-brief-history-of-terrorism-in-the-united-states-20130416> (дата обращения: 20.02.2015).
12. Sorel J.-M., Some Questions About the Definition of Terrorism and the Fight Against Its Financing. // European Journal of International Law. — 2003. — № 2(14). — С. 365—378.
13. Tiefenbrun S., A semiotic approach to a legal definition of terrorism. // ILSA Journal of International & Comparative Law. — 2003. — № 9. — С. 357—389.
14. United States Code
15. US Department of State, National Strategy for Counterterrorism 2011
16. World Public Opinion, US Role in the World [Электронный ресурс]: 2007. — Режим доступа. — URL: http://www.americans-world.org/digest/overview/us_role/democracy.cfm (дата обращения: 31.05.2015).

СКРЫТАЯ ВЛАСТЬ ЯЗЫКА

Беляков Антон Олегович

*студент 2 курса, кафедра иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации НЭПИ (филиал) ТюмГУ, РФ, г. Нижневартовск
E-mail: evstraw@yandex.ru*

Василькова Елена Васильевна

научный руководитель, канд. культурологии, доцент НЭПИ (филиал) ТюмГУ, РФ, г. Нижневартовск

*«Слова имеют огромную власть над нашей жизнью, власть магическую»
Н.А. Бердяев*

Еще в древние времена слову приписывалась (и небезосновательно) магическая функция. Красноречивых людей уважали, правители их даже опасались, поэтому сами стремились овладеть ораторским искусством. Считается, что уже в первобытные времена лидер (вожак) был источником авторитетного Слова. Недаром в наше время всё большее внимание уделяется языку. Ведь слово лидера — мощный авторитет и инструмент социальной власти. Маститые политики, государственные деятели, главы государств всерьёз озабочены этой проблемой. Как объяснить то, что обычная реформа по стандартизации языка является целой акцией политической деятельности? Из-за чего языки приводили к конфронтации между различными странами, к примеру, в Индии, Греции, Бельгии в XX веке?

О власти языка размышляли и размышляют социологи, культурологи, философы и другие ученые. Оказывается, лингвистом или филологом быть небезопасно: в сталинские времена, а именно в период репрессий в 1936 году из-за чрезмерного пристрастия к тюркским языкам и негативного отношения к марризму Сталиным был отправлен на расстрел лингвист Е.И. Поливанов. И тем же И.В. Сталиным была опубликована статья в 1950 году, которая стала ответом на вопросы «группы товарищей из молодежи» и низвергла марровское учение: «Я не языковед и, конечно, не могу полностью удовлетворить товарищей. Что касается марксизма в языкознании, как и в других

общественных науках, то я к этому делу имею прямое отношение» [3]. Что касается самого понятия марризма, то оно пошло от его создателя, Н. Марра, и представляло собой теорию происхождения, истории и «классовой сущности» языка, которая пользовалась государственной поддержкой в Советском Союзе, но, как в последствие выяснилось, относилась к псевдонауке.

Возвращаясь к речи Сталина, хочется отметить, что он лично был заинтересован в языкознании. В чем причина такого интереса генсека? Все происходит по причине того, что Советский режим был тоталитарным и охватывал все сферы жизни граждан, в том числе и языковую, недаром этот режим называли логократией (логократия — управление посредством слов, власть слова).

Официальный язык Советского союза, с помощью которого вели документооборот и читали речи его лидеры, имел свой особый стиль, он позволял контролировать все государство и граждан с помощью маскировки словами реальной действительности. В советских официальных документах употребление глаголов значительно меньше, даже в сравнение с отглагольными существительными. Такие изменения в языке именуются номинализацией. Она нужна для того, чтобы уйти от отображения реальности напрямую, поэтому глаголы всячески угнетаются.

Номинализация дает возможность представить что-то очевидное тем, чем оно вовсе не является. Для того чтобы это понять можно привести наглядный пример из французского языка: при переходе от *Mes theses sont justes* « Мои тезисы справедливы» или *Les peuples luttent contre l'imprialisme* « Народы ведут борьбу с империализмом» к *La justesse de mes theses* « справедливость моих тезисов» и *La lutte des peuples contre l'imperialisme* «борьба народов против империализма» [1]. В этом случае рассказчик снимает себя ответственность за свой рассказ и предотвращает все возмущения по поводу сказанного им. На русском языке примерами могут служить «Рост рядов наших сторонников за последнее время» вместо «Ряды наших сторонников за последнее время значительно выросли». Использование такой синтаксической модели

распространено и широко применяется. Однако чрезмерное его использование в политическом дискурсе может приобретать гипертрофированные масштабы.

Практически каждое государство стремится управлять языком. Здесь имеется в виду не только установление единых грамматических норм, но и единство толкования смыслов. То есть, если интерпретация будет одинакова во всех источниках информации, она будет признана истинной. Язык является очень серьезным инструментом в руках политика, а тем более диктатора. Поэтому во всех тоталитарных режимах, деспотических режимах древних времен, например Египта, цивилизации майя и ацтеков, той же древней шумерской цивилизации большое значение отдается языку, а именно удержанию власти предрержащей в своих руках. Именно поэтому любые попытки, по их мнению, посягающие на монопольное владение ими языков так сурово пресекались. Со всеми несогласными жестоко расправлялись, подвергая их всевозможным пыткам. Потому что умение пользоваться речью, языком позволяет контролировать массы людей, завлекать их.

Недаром ораторское искусство позволяло полководцам вести за собой войска и громить целые армии врагов, обычным людям вести за собой целые народы, образовывать государства. Тот же Александр Македонский, обладая не дюжим ораторским искусством и несомненным боевым талантом, воодушевлял своих солдат совершать невероятные победы, которые запечатлели его, жившего в древние времена, в веках.

Власть предрержащие, несомненно, зная о таких качествах языка, которые позволяют управлять массами, естественно монополизируют его — это называется лингвистический дирижизм. Язык становится сферой интересов большой политики, любые преобразования в языке проводятся в первую очередь для укрепления государственной власти в целом, и язык становится ее незыблемой основой, фундаментом, опорой, без которой она пошатнется.

Любая языковая норма, которая устанавливается политикой языкового дирижизма, становится идеалом, который обеспечивает государственные интересы, так как его природа позволяет обращаться с языком так, как нужно

властям. Язык (слово) способен структурировать реальность и воздействовать на нашу жизнь. Власть языка тем самым — это его способность наделять людей определенным мировидением, создавать языковую картину мира. Недаром еще Гераклит сказал: «Кто узнает имена — тот будет знать и сами вещи». Неспроста возникают споры вокруг наименований. Мы живем внутри мира языка (в мире коммуникации) и через язык постигаем действительность. Эта особенность языка позволяет человеку манипулировать реальностью. Послушайте наши новости, где вместо резкого и кровавого «убиты» звучит нейтральное, не вызывающее никаких эмоций «ликвидированы». Обратите внимание, как завуалировано нам преподносят смерть! Характерен пример с переименованием военного ведомства США в 1949 году из Военного министерства (War Department) в Министерство обороны (Department of Defence), после того, как было провозглашено, что США не ведет никаких войн, а только защищается.

Единство языка в данном случае становится основным интересом государства, потому что его многообразие порождает сепаратные настроения в обществе. Нет единства во мнении и в целесообразности единого государства, кроме того это усложняет проведение различных финансово-денежных операций, следовательно, может ухудшить экономическую стабильность страны, подорвать ее благосостояние, способствовать ее скорейшему распаду, потому что экономика — одна из основных «китов» на которых держится власть.

Приведу в пример одну притчу, которая наглядно демонстрирует силу языка. Эта притча повествует о том, как во времена Ветхого Завета Бог смешал языки людей, так что они не понимали друг друга и не могли продолжать строительство Вавилонской башни, которую они хотели воздвигнуть до небес.

Также и государство, в котором не будет единства языка, и все будут жить по своим языковым нормам, не будет существовать и расколется на много частей.

Вывод: Язык обладает фундаментальной, огромной силой, позволяющей управлять целыми народами, вести людей в битвы. Сознательно или несознательно любой человек не только передает информацию, но и отношение к ней. Говорят — информирован — значит, вооружен. Необходимо научиться распознавать методы манипулирования и управления с помощью языка (причем, это касается любых проявлений деятельности человека). Необходимо развивать и культивировать способности находить и совершенствовать связи для обмена информацией, установления контактов и разрешения конфликтов. Нельзя недооценивать возможности языка создавать и разрушать. Тот, кто владеет языком, тот владеет целым народом или государством. Деспоты и цари древних цивилизаций давно канувших в лету и даже Советский союз знали секрет владения языком, который долгие годы позволял контролировать и подчинять себе людские массы. Не будем и мы недооценивать возможности своего родного языка и будем его беречь и развивать, потому что могучий язык — гарант сильного и развитого государства.

Список литературы:

1. Ажеж Клод Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки: Пер. с фр. М.: Едиториал, 2003. — С. 191.
2. Кутявина Е.Е., Саралиева З.Х. Язык и власть: Власть и право // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского: Власть и право. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, — 2003, — Вып. 2 (7). — С. 124—130.
3. Сталин И.В. Марксизм и вопросы языкознания. М.: Госполитиздат, 1953. — С. 5.
4. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008.
5. Хан-Пира Э.И. Язык власти и власть языка // Вестник АН СССР. — 1991. — № 4. — С. 12—24.
6. Энциклопедия Кругосвет/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.krugosvet.ru/>

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Долгополов Дмитрий Михайлович

*студент 1 курса, кафедра иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации НЭПИ (филиал) ТюмГУ,
РФ, г. Нижневартовск
E-mail: evstraw@yandex.ru*

Василькова Елена Васильевна

*научный руководитель, канд. культурологии, доцент НЭПИ (филиал) ТюмГУ,
РФ, г. Нижневартовск*

Люди, живущие на планете — не изолированные существа. Они — существа общественные. Следовательно, у каждого есть определенный набор социальных качеств. Каждый из нас принадлежит к той или иной нации, этносу, классу, социальной, профессиональной группе, религиозной конфессии и так далее. Это порождает социокультурные различия, обусловленные принадлежностью к определенному языковому, этническому, культурному и другим сообществам. Различия порождают коммуникативные барьеры. Нациям, классам, социальным, профессиональным, религиозным и иным группам свойственно создавать свою собственную, отличающуюся от других культуру, собственные знаковые системы (языки), свои стереотипы мышления и стандарты поведения. Их, как правило, никто не замечает. До тех пор, пока не происходит столкновения с другими культурами. При столкновении с другими культурами выясняется, что наша собственная культурная картина мира, навязанная нам нашим языком, никоим образом не совпадает с культурной картиной мира представителя иной культуры. Пусть базовые культурные ценности у нас одинаковые (любовь, семья, здоровье, дружба и др.), но вот отношение к ним у представителей различных культур иногда очень сильно отличается. В таком случае несовпадения порождают барьеры. Целью нашей статьи является осветить проблему несовпадения лингвокультур и говорить о лингвокультурных (или культурно-языковых) барьерах.

Е.И. Пассов сказал, что понимание и восприятие «чужого» не свойственно человеческой натуре. Вдумайтесь в эти слова. Под «чужим» воспринимается

все, что не соответствует нашему понятию «нормальности», «нормы». Нам невдомек, что у представителей различных культур свое видение мира, своя картина, которая обусловлена культурно-языковыми особенностями. Но если языковые отличия нам почти всегда видны, то культурные (скрытые от наших глаз) различия неуловимы, они гораздо опаснее, так как, по словам С.Г. Тер-Минасовой, они скрыты занавесой уверенности, что своя культура единственно возможна и правильна. Культурный барьер не осознается нами и, следовательно, культурные ошибки вызывают более негативные реакции, чем языковые.

Как же тогда общаться представителям разных культур? Существуют способы преодолеть культурно-языковые барьеры. Но прежде определим, в чем их суть.

Языковые барьеры представлены:

1. разницей в грамматическом строе языков (можно вспомнить тот самый пример с *I love you* и его массой переводов на русский язык, когда мы свободно можем менять слова местами, и значение от этого не только не будет меняться, но и усиливаться);

2. фонетикой, орфографией (пример: *Вы выходите* или *Вы выходи́те*. В первом случае звучит вопрос, который мы каждый день слышим в автобусе. Но если это же предложение в той же ситуации будет сказано во втором варианте, то вряд ли оно будет восприниматься адекватно, ведь это же явный приказ).

Это видимые трудности.

Скрытые трудности представлены:

1. различными объемами семантики. В качестве примера показательно высказывание *Они такие же, как мы: две руки и две ноги*. При переводе подобного предложения на английский язык сразу возникает большое затруднение: ведь в английском языке нет просто *ноги* или *руки*, там есть два слова для руки — *arm* (вся рука от плеча до кисти) и *hand* (кисть), а также два слова для ноги — *leg* (нога от бедра до ступни) и *foot* (собственно ступня).

2. лексико-грамматической сочетаемостью. Примером может служить английское слово *flat*, что означает *плоский*, но мы сможем перевести это слово таким образом только в словосочетании *flat surface* (*плоская поверхность*). В словосочетании *flat tyre* при переводе нам придется искать другие слова, например, *спущенная шина*, *flat battery* — *разрядившаяся батарея* и др.)

3. стилистическими коннотациями. Очень часто именно стилистические особенности слов вызывают много трудностей как при переводе, так и при живом общении. В качестве примеров служат слова *очи* — *глаза* — *зенки*, на английском можно назвать *father* — *dad* — *daddy*)

4. ложными друзьями переводчика. Таковыми называют слова, которые с первой встречи можно сразу узнать и неправильно перевести, поскольку они интернациональны и имеют сходство в написании и произношении в разных языках. Приведем пример со словом *nationality*. Нам сразу ясно, что речь идет о национальности. Но при заполнении одноименной графы в иностранных документах мы сталкиваемся с трудностью, потому что не знаем, что речь идет не о национальности, а о гражданстве. Еще один пример с переводом выражения *помыть голову*. Если мы будем переводить это выражение дословно на английский язык как *to wash one's head*, то нас никто не поймет, потому что это выражение означает *выпить чего-то крепкого*, а правильный перевод будет *to wash one's hair* — *помыть волосы*).

Культурно-языковые барьеры также бывают очевидными и скрытыми.

К очевидным трудностям относится безэквивалентная лексика. Как говорится, нет реалии — нет слова. Поэтому-то очень часто при переводе, например, выражения *Boxing Day*, имеют в виду какой-то День бокса, хотя на самом деле это день после Рождества, когда принято дарить подарки (*box* — *коробка*).

Больше проблем доставляют скрытые культурно-языковые трудности. Как говорит С.Г. Тер-Минасова, *слова* — *это вуаль над реальной жизнью, паутина, занавес*, а за этой паутиной (уже моя вставка) — столько камешков и пропастей в виде культурных препятствий. Ведь, по сути, культурные барьеры —

проблема понимания одного и того же (расшифровка смысла, стоящего за очевидным смыслом, раскрытие более глубоких значений).

Приведем самые распространенные из скрытых культурно-языковых барьеров:

1. обманчивая эквивалентность. К примеру, слова *home* и *house* в английском языке означают *дом*. Но как же тогда перевести вот такое предложение: *They have a beautiful house but it doesn't feel like home*. Дословно: У них есть красивый *дом*, но в нем они не чувствуют себя *дома*. Теряется весь смысл лаконичного английского предложения, ведь слово *home* — не здание, это место, где мы можем расслабиться и почувствовать себя в безопасности.

Здесь важно понятие ЗНАЧЕНИЯ слова, которое, так же, как и культура, сочетает коллективное, национально обусловленное (навязанное) языком представление о реальном мире с индивидуальным, личным, обусловленным (навязанным) социокультурным опытом отдельного человека.

2. социокультурные коннотации. Это дополнительные оттенки значений слов, обусловленные особенностями культуры (культурные коннотации) и общественной жизни (идеологические и политические коннотации). В качестве примеров приведем несколько слов, которые обладают различными коннотациями в различных культурах. Это слово *баран*, которое в русском языке означает *бестолковый человек*, а в китайском — *хороший работающий член коллектива*; *дракон* — чудовище, с которым нужно сразиться в русской культуре и большой добрый защитник, без чучела которого не обходится ни один большой китайский праздник, например, Новый год; *персик* в русской культуре ассоциируется с молодой прекрасной девушкой, и тот же *персик* будет ассоциироваться с дряхлой старухой в Китае.

3. социокультурная обусловленность речевого общения как особенности вербального коммуникативного поведения. Это один из наиболее сложных, на наш взгляд скрытых культурно-языковых барьеров. В книге С.Г. Тер-Минасовой приводится множество примеров социокультурной обусловленности текстов письменного и устного характера. Например, можно ли считать

переводом текст, где говорится о количестве продуктов в фунтах, а о температурном режиме — в Фаренгейтах? Применительно к одной культуре — да, а применительно к другой культуре, где продукты исчисляются в килограммах, а температура в Цельсиях? Примечателен пример с таким родным *Of course*, который, как оказывается, употреблять нужно очень осторожно, потому что означает это выражение *конечно, а разве вы не знали?* И на вопрос *How are you?* лучше не распространяться о своих делах и не жаловаться на жизнь, а ответить кратко, причем позитивно.

Зачем же нам нужны такие сложности? Зачем нам другие языки, другие картины мира? А может быть, Вавилонская башня — не наказание, а дар? Люди получили способность воспринимать мир по-разному через призму разных языков, тем самым получили культурно-языковой защитный барьер, спасающий народы от утраты национальной самобытности (идентичности)?

Выводы:

- не нужно стараться спорить и отстаивать точку зрения о том, что представления, сложившиеся в вашей культуре являются единственно правильными;
- важно иметь правильные представления о психологии и культуре людей, с которыми осуществляется общение (ведь в недооценке этого — большинство коммуникативных неудач, ведущих к более серьезным проблемам).

Закончить статью хотелось бы словами С.Г. Тер-Минасовой: «В любой борьбе, как известно, лучший способ победить противника — это превратить его в друга. Овладев иностранным языком (видите: лексика-то изначально воинственная — *о в л а д е т ь*), человек начинает любить его, а через него — и людей, потому что народ, язык которого ты знаешь, перестает быть чужим и страшным» [1, с. 122].

Список литературы:

1. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) М.: Слово/Slovo, 2008. — 344 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМОВКИ МЕЛКОЙ ПЛАСТИКИ В КЕРАМИКЕ

Коптелина Екатерина Сергеевна

*студент 6 курса, кафедра декоративно-прикладного искусства,
Институт искусств, ХГУ им Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Улахович Светлана Николаевна

*научный руководитель, старший преподаватель, кафедра декоративно-
прикладного искусства, Институт искусств, ХГУ им Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Керамика один из древнейших видов декоративно-прикладного искусства. Керамики сопровождала человека на протяжении долгих лет, начиная с первых и до последних дней его жизни. На данный момент, керамика, занимает одно из ведущих мест в декоративно-прикладном искусстве, во всех странах мира. В музеях всех стран, хранится достаточно много шедевров художественной керамики. Самого разнообразного предназначения, от примитивных сосудов, вылепленных способом ручной лепки и обожженных на открытом огне, до изделий, изготавливаемых на основе современных технологий.

Искусство пластики малых форм, берет начало развития еще в глубокой древности и включает в себя огромное разнообразие направлений, материалов и техник. Понятие «скульптура малых форм» или «пластика» до конца еще не определены, но известны параметры, по которым высота и длина произведений может доводиться до семидесяти сантиметров и одного метра [4, с. 6].

Скульптура малых форм, тиражируется повсеместно, это характерно для произведений прикладного искусства. Мелкая пластика развивается по различным направлениям; массовое тиражирование (сувенирная продукция, керамика для домашнего обихода, посуда, статуэтки и т. д.), такого рода керамика запущена на поток, активно тиражируется и пользуется большим спросом на рынке. И керамика, достаточно сложных форм, как правило, это искусство индивидуальных произведений, они неповторимы в своем

исполнении, созданы в единственном экземпляре. Чаще всего это вещи выполнены на заказ.

Взаимоотношение различных масс и неповторимых фактур, привлекают художников, возможностями импровизации и созданием чего-то необыкновенного, нового. Основными технологическими видами керамики малых форм, являются; шамот, майолика, терракота, фарфор и фаянс. Различаются эти материалы, своим составом, режимом обжига, обработкой, приемами художественного оформления.

Главным материалом в производстве керамических изделий, является глина. Глина это мелко измельченная горная порода, различного химико-минералогического состава. Образуется густая масса, при смешении таких компонентов, как; вода и горная порода [2, с. 10]. В дальнейшем способна сохранять придаваемую ей форму, от изделий мелкой пластики, станковой скульптуры. После утилитарного обжига, в муфельной печи, глина становится камнеподобной и способна удерживать в черепке влагу.

Наиболее ценной породой, является, каолин — глина белого цвета. Он в основном состоит из минерала каолинита. Обычно менее пластичен, по сравнению с другими белыми глинами. Он является основным сырьем для фарфорово-фаянсовой промышленности.

Основным свойством, определяющим пригодность глины для лепки, является ее пластичность. Глина это единственный природный материал, который находится в таком доступном и большом количестве. Глина бывает разного цвета, как правило, по цветовому окрасу глины, можно определить ее жирность. Существуют сорта глин, которые разделены на три группы: высокопластичные, среднепластичные и низкопластичные. Профессионалы, мастера керамики, могут определить пластичность глины даже на ощупь, путем разминания комков глины в руках [5, с. 16].

Высокопластичные глины, по своей структуре, достаточно вязкие, их называют, «жирные». Они мягкие на ощупь, хорошо тянутся, легко поддаются обработке и чистке. Но существует один нюанс, такие виды глин,

не поддаются высокой температуре, при обжиге. Керамическое изделие, вылепленное из такой глины, может расплавиться и потерять, прежде приданную ей форму.

Низкопластичные глины, по своей структуре песчаные, еще их называют, «тощие», на ощупь они шершавы, содержат в себе достаточно крупные частицы, в руках практически не формируются. Но у них есть замечательное достоинство, это огнеупорность. Не «жирные» и не «тощие» глины в своем естественном состоянии не годятся для лепки. Для тех и других глин, необходима первичная обработка: в зависимости от того, какой вид изделия и нужное качество массы нам необходимо. Пластичность глины можно увеличить или уменьшить, для этой процедуры используют мелкий шамот или шамотную пыль. Опытные мастера смешивают несколько сортов глины; высокопластичные и низкопластичные. За счет этого, получается готовая масса средней пластичности, которая подходит для лепки. Рекомендуется для наиболее тонких и мелких изделий, использовать более жирную глину, а для массивных более тощую глину.

Так же глине свойственна усадка, то есть уменьшение размеров формы и деформация. Деформация происходит, из-за не правильной сушки изделия, сушить изделие нужно в помещении без сквозняков, с равномерным поступлением воздуха. Сырое изделие помещают во влажную ткань, затем ставят его в пакет, для того что бы изделие сушилось равномерно.

Существуют два вида усадки; воздушная (при высушивании перед обжигом) и огневая (при обжиге). Воздушная усадка тем больше, чем выше пластичность глин. Она составляет от 1,7 до 15 %, огневая доходит до 22 %. Так же существует и усадка при третьем обжиге, для запекания глазури, она составляет до 2 %, от огневой усадки [1, с. 27].

Один из самых важнейших процессов, в изготовлении керамики, считается обжиг изделия, в муфельной печи. Перед обжигом, необходимо, изделие поставить на предварительную сушку в печь. Сушка должна длиться не менее трех часов, при температуре, 200—300 градусов. После этого, изделие окрепло,

подпеклось. И затем, можно смело ставить керамическое изделие на утилитарный обжиг, который длится, от 6 до 8 часов, при температуре от 900 градусов. Необходимая температура в печи набирается постепенно, так как резкий перепад, очень, опасен для керамики.

Перед началом изготовления керамических изделий, необходимо выполнить несколько этапов, таких как; заготовка инструментов, приготовление глины, формовка изделия, сушка изделия, нанесение декора, обжиг в печи и если требуется, глазурирование только после второго обжига.

Во время работы, глина должна быть однородной массы по своей консистенции, без комочков и пузырей воздуха. Равномерно перемешанной с различными добавками, затем ее нужно отмять на специальной доске и довести рабочую массу до того состояния, когда глина будет способна принимать ту или иную форму, при небольшом давлении.

Существуют различные способы формовки керамических изделий: пластическое формование, литье (с использованием гипсовых форм), прессование, горячее литье под давлением, ручная формовка, формование изделия на гончарном круге и т. д. [3, с. 34]. В одной работе можно совмещать сразу несколько способов изготовления керамического изделия. Во время процесса проектирования изделия, как правило, форма и предназначение предмета сами подсказывают наиболее правильное решение в выборе техники, которую нужно выбрать для удобства лепки.

Технология формовки керамики в гипсовых формах, процесс трудоемкий. Поэтому, такую технологию лепки, применяют для изготовления изделий малотиражного количества. Существуют свои недостатки, в этой техники лепки. Такие, как трещины, расслоения на шве и стыке. Они могут располагаться на боковых частях изделия перпендикулярно давлению. Этой причиной, может быть запрессовка воздуха. Гипсовую форму нужно заполнять равномерным слоем, однородной массой и не допускать разной влажности глины. Формовка происходит, с помощью гипсовых форм. Перед тем, как начать формовку в гипсовых формах, необходимо приготовить шаблон изделия,

который мы хотим воспроизводить. Для гипсовой массы, потребуется гипс, вода, лопатка и емкость в которой будет разводиться смесь. В соотношении 2 к 1 (2 стакан гипса и 1 стакан воды), замешиваем раствор, затем пока он не застыл, нужно быстро формовать изделие. Гипс застывает за 10—15 мину, после того, как в него добавили воду. Гипс имеет такие особенности, как: придает точную форму, рельефы, текстуру и впитывает в себя излишки воды; в твердом состоянии поддается дальнейшей обработке в технике резьба и за счет этого можно создать тончайшие элементы декора.

Таким образом, с помощью гипсовых форм можно тиражировать мелкую пластику или изделия сложной формы. Такой вид техники, позволяет быть изделию уникальным и редким произведением искусства. Глина замечательный материал, который поражает своей пластикой, своими возможностями. И удивительно, что из куска глины можно создать настоящее произведение искусства.

Особенность восприятия керамики малых форм выражается, в психологической связи между автором произведения и зрителем. Ощущение того, что работа сделана для того, кто внимательно ее рассматривает. Изделия мелкой пластики, хочется подержать в руках, рассмотреть каждую деталь. В этих произведениях, раскрываются главные свойства, это камерность. И ограниченность размеров камерных изделий, совсем не означает ограниченность тем сюжетов. «Можно наблюдать стремление к внутреннему миру человека и его духовности. В своем стремлении внести элемент уникальности, в интерьер любого помещения; офиса или дома».

Список литературы:

1. Бабурина М.Б. Скульптура малых форм / ред. Л.С. Бубнова. М.: Советский художник, 1981. — 220 с.
2. Бугамбаев М. Гончарное дело. Ростов-н/Д.: Феникс, 2000. — 315 с.
3. Бурдейный М.А. Искусство керамики. М.: Профиздат, 2005. — 104 с.
4. Долорс Рос. Керамика: Техника. Приемы. Изделия./ Пер. с итал. Издательство « Никола-пресс », 2006. — 128 с.
5. Коваленко М.В. Керамика. Как вылепить из глины. 2003. — 215 с.

БУЛЬВАРЫ В Г. СМОЛЕНСКЕ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ГОРОДСКОГО ОЗЕЛЕНЕНИЯ

Лепехова Маргарита Сергеевна

*студент 3 курса естественно-географического факультета СмолГУ,
РФ, г. Смоленск*

E-mail: mlepekhova@mail.ru

Дрягина Вера Борисовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент СмолГУ,
РФ, г. Смоленск*

В нашей стране за короткий исторический период времени расширены существующие города и построены новые, в которых множество промышленных предприятий, развитая сеть городского транспорта, плотная застройка создают условия, которые неблагоприятно влияют на здоровье человека. Воздух загрязняется газообразными отходами производства, выхлопными газами и пылью. Стены многочисленных многоэтажных зданий ухудшают микроклиматические условия. Городской шум, наиболее ощутимый на улицах с интенсивным автомобильным движением, раздражает нервную систему человека, утомляет его. Именно поэтому оздоровление окружающей среды в городах — одно из направлений современного градостроительства и ландшафтной архитектуры.

Основное средство оздоровления городской среды — развитие системы зелёных насаждений, которые благотворно влияют на температурный режим и влажность воздуха, очищают его от вредных примесей, а также защищают от сильных ветров и уменьшают городской шум. Система зелёных насаждений города включает такие виды озеленения как сады, парки, скверы, бульвары и зелёные зоны, прилегающие к застройке [1, с. 5].

Благоустройство и способы озеленения городских территорий зависит от назначения и характера окружающей застройки. Элементами озеленения магистралей и улиц могут являться цветники, газоны, деревья, кустарники, а также элементы вертикального озеленения. Древесные насаждения могут:

1. располагаться одиночно, группами и рядами, среди цветников и газонов в полосах вдоль проезжих частей и тротуаров;

2. представлять древесные лианы и вьющиеся травянистые растения как вертикальное озеленение фасадов зданий, осветительных мачт, опорных стенок и лестниц;

3. содержать различные «вставки» из цветочных растений на «островках» у перекрестков, а также одиночных экземпляров деревьев или кустарников на широких тротуарах, у подходов к общественным и торговым зданиям;

4. включать растения в декоративных бетонных и керамических вазах на газонах, тротуарах, перед входами в здания [3, с. 90].

К элементам благоустройства магистралей и улиц относятся так называемые некапитальные сооружения. При незначительной ширине их перечень ограничивается небольшими детскими площадками, площадками для отдыха взрослых и объектами мелкорозничной торговли. На более широких бульварах, кроме того, строят объекты попутного бытового обслуживания и питания, остановочные павильоны. Оформление элементов инженерного оборудования (например, решёток дождеприёмных колодцев не должно нарушать эстетику и уровень благоустройства улицы и ухудшать условия передвижения. Установка оборудования должна обеспечить удобный подход к оборудованию и возможность проезда инвалидных колясок. Для освещения проезжих частей улиц и магистралей в зонах интенсивного пешеходного движения применяют, как правило, двухконсольные опоры со светильниками на разной высоте [3, с. 86].

Таким образом, основная задача заключается в создании комфортных условий для транзитных пешеходных участков, которая решается путём гармоничного композиционного сочетания растительности с элементами благоустройства и освещения, с мощением тротуаров, с указателями, павильонами, с архитектурой застройки.

Смоленск — провинциальный город, для которого характерны проблемы больших городов: загазованность, запылённость, шум от транспортных средств.

С этими проблемами можно бороться при помощи разумной системы озеленения. В Смоленске основными структурными элементами озеленения являются скверы, парки и бульвары. Особенно распространены бульвары, наиболее известными из которых являются следующие: бульвар Гагарина, набережная р. Днепр, бульвар по ул. Попова.

Бульвар Гагарина располагается в центре города, но, к сожалению, в настоящее время находится в запущенном состоянии, не оборудован какими-либо элементами благоустройства. Древесные насаждения малочисленны и представлены клёном американским, который многие садоводы считают «древесным сорняком». Местом отдыха здесь является стихийно организованная детская площадка с песочницей, качелями и горкой. Бульвар выполняет лишь функцию транзитного передвижения пешеходов, причём не по устроенной дорожно-тропиночной сети, а по узким, вытоптанным жителями тропинкам.

Набережная р. Днепр располагается недалеко от центра, недавно реконструирована и имеет интересную планировочную структуру. Она состоит из трёх ярусов, которые соединены между собой наклонными переходами и лестницами. Основным ярусом, который выполнен по типу бульвара, является верхний. Это самая широкая часть набережной. Здесь размещены детские игровые площадки, скамьи, фонари и высажены деревья и кустарники. Набережная выглядит скромно, однако привлекает посетителей многоярусной структурой и перспективными видами. С набережной открываются виды на Иоаннобогословскую церковь XII века, Успенский собор и церковь Петра и Павла на другом берегу [2]. Кроме того, верхний ярус интересен элементами озеленения: здесь высажены пёстролистные сорта клёна платановидного, которые больше не встречаются в системе озеленения города; краснолистные сорта барбариса Тунберга, который сравнительно недавно стал использоваться в городском озеленении. На небольших зелёных островках, которые как бы разбавляют мощение из брусчатки, высажены туя западная и сортовые ели.

В отличие от набережной, бульвар по ул. Попова расположен в Промышленном районе г. Смоленска и устроен на ровном рельефе. Бульвар

многофункциональный: он отделяет промышленную зону улицы Попова от жилой, а также является пешеходной зоной. В середине территории проходит главная широкая аллея, покрытая бетонными плитами по принципу брусчатки. По обеим сторонам от аллеи располагаются рядовые посадки древесных пород.

Пешеходная зелёная часть ограничена со всех сторон дорогами, а также вдоль неё проходят трамвайные пути. Но, несмотря на это, в целом, расположение зоны довольно удачное: трамваи проходят редко, а движение на проезжей части и с одной, и с другой стороны одностороннее, с небольшим потоком транспорта. Именно поэтому, прогуливаясь здесь, несмотря на то, что дорога в нескольких метрах от аллеи, создаётся ощущение уединения.

Бульвар по ул. Попова был заложен одновременно со строительством близлежащих домов в 70-х годах прошлого века. Ранее на территории располагались скамьи, о чём свидетельствуют небольшие площади по сторонам от аллеи. То есть ранее эта территория использовалась не только с целью передвижения пешеходов, но и как зона отдыха жильцами близлежащих домов. В настоящее время территория находится в запущенном состоянии. Бульвар выполняет лишь функцию транзитного движения пешеходов, и то лишь в дневное время, поскольку искусственное освещение территории отсутствует. Фонари располагаются только по обочинам проезжей части, что спасает её от полной темноты в вечернее время. А жители домов, расположенных вдоль данной территории, использует зону лишь в качестве места выгула собак. Но, несмотря на то, что территория находится в запущенном состоянии, бульвар имеет большие перспективы при проектировании и реконструкции. Прежде всего, за счёт достаточной ширины (35 м), которая позволяет проектировать разнообразные варианты композиций.

Таким образом, сравнительный анализ улиц, оформленных по бульварному принципу, показал, что в Смоленске распространены бульвары как часть системы городского озеленения, однако некоторые из них требуют

реконструкции, так как имеют большие перспективы при проектировании озеленения и благоустройства.

Список литературы:

1. Гостев В.Ф., Юскевич Н.Н. Проектирование садов и парков М.: Стройиздат, 1991
2. Набережная Днепра в Смоленске — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.visitsmolensk.ru/chto-posmotret/dostoprimechatelnosti/skvery-i-parki/225/> (дата обращения 15.06.2015).
3. Теодоронский В.С., Боговая И.О. Объекты ландшафтной архитектуры. Учебное пособие для студентов спец. 260500 М.: МГУЛ, 2003.

БОГЕМА: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Новослугина Яна Александровна

*студент 3 курса культурологического факультета
МБОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств»,
РФ, г. Челябинск
E-mail: novoslughina_ya@mail.ru*

Шуб Мария Львовна

*научный руководитель, канд. культурологических наук, доцент кафедры
культурологии и социологии, «Челябинская государственная академия
культуры и искусств»,
РФ, г. Челябинск*

Прежде чем мы попытаемся определить сущность богемы, задайтесь вопросом, что же такое богема, кого Вы можете назвать божественным человеком — Сергей Пахомов, Марина Абрамович, Петр Павленский, Виктор Ерофеев. Вы видите, что все эти люди разные, так же эклектична и многопланова и сама богема, сочетающая в себе множество признаков и форм.

Что же такое богема и как она появилась? Энциклопедия культурологии определяет ее как «артистическую среду с присущей ей особой атмосферой, нравами, жаргоном, манерой одеваться, способами общения» [3]. Дословно богема переводится как цыганщина. Так называли толпы бродячих цыган близ нынешней Чехии. Богема уже как литературно закреплённый феномен впервые появилась в романе Анри Мюрже «Сцены из жизни богемы», который был издан в 1851 году. Затем Д. Пуччини, опираясь на произведение А. Мюрже, создал свою знаменитую оперу «Богема» в 1896 году, которая снискала всемирную славу. После чего за богемой закрепились артистическая, художественная среда. Яркими представителями богемы прошлого мы можем назвать Анри де Тулуза-Лотрека, Сальвадора Дали, Владимира Маяковского и др. деятелей искусства, которые отличались своеобразным поведением и стилем жизни. А. Тулуз-Лотрек, как известно, не мог обойтись без абсента и даже носил фляжку в своей трости [4, с. 119]. Жерар де Нерваль, французский

поэт, выгуливал своего омара как собаку и говорил: «Он не лает и знает тайны глубин».

Итак, богема — это «среда главным образом художественной интеллигенции (актеров, музыкантов, художников), для которой характерен беспечный, беспорядочный образ жизни» [2].

Теперь же, определившись с тем, что же собой представляет богема, перейдем к ее основным признакам. Они разделены на две группы: идеологические и формальные. Рассмотрим сначала идеологические.

1. Ориентация на творчество и художественную деятельность как основополагающий принцип. Представители богемы являются в первую очередь творцами, которые занимаются искусством не в силу увлечения, а профессионально, отдавая этому занятию всех себя. Будучи «отчужденными от социально полезного труда» [1, с. 12] представители богемы ориентированы на создание произведений искусства.

2. Маргинальность. Богема находится в пограничном, неустойчивом состоянии. Мы не можем назвать ее представителей успешными, состоявшимися, преуспевающими людьми в привычном нам значении этих слов. Богема социально не закреплена, в ней находятся люди, не имеющие постоянной работы, места жительства, социального статуса. Зачастую богема принадлежит городским низам (или притворяется, что принадлежит). Существование ее также характеризуется злоупотреблением алкоголем, другими пагубными для здоровья веществами, беспорядочной половой жизнью.

3. Протестность. Нельзя забывать и о другом, очень важном идеологическом принципе протестной по своей сути богемы. Ее представители выступают против устоявшихся образцов в самом искусстве, создавая новые его формы. Ярким тому примером служат импрессионисты, в начале их пути, дадаисты, противопоставляющие себя вообще всему искусству, существовавшему до них, и даже институту музея. Также богема выступает против социальных норм, установок, моделей поведения, вырабатывая свой собственный образ жизни, отличный от образа жизни обывателя.

4. Слабая гражданская позиция. Поле существования богемы находится в системе искусства, развлечений, гедонистического мировоззрения, оно выходит за пределы государственности, гражданственности и политических свобод, конструируя в своих границах другие социальные роли. Нам сложно себе представить, что человек искусства будет рьяно отстаивать свои гражданские права и выступать против закона «Об оскорблении чувств верующих», потому что он атеист. Скорее представитель богемы просто не отреагирует на такие происшествия, значение которых в его возвышенном и лишенном профанных, мирских увещеваний мире ничтожно.

Формальные признаки

1. Урбанистичность. Только в городе богема может заниматься творческим трудом и быть свободной от работы на земле и необходимости прокармливания себя через ручной труд [1, с. 27]. Город также обладает более развитой инфраструктурой, большим количеством социальных связей, контактов. В нем разнообразнее возможности для творческого развития и, что немало важно, выше вероятность нахождения своего зрителя, поклонника и мецената.

2. Эпатажность. Богема шокирует, будоражит общественность своими экстравагантными выходками, манерой одеваться, стилем жизни. При помощи эпатажа богема пытается воздействовать на публику, встряхнуть ее, а также привлечь внимание к себе. Ведь богемность — это, прежде всего, образ, имидж, внешний атрибут. Ведь недаром сложилось устойчивое мнение, что людям из мира искусства дозволено то, что в повседневной жизни табуировано. Неконтролируемое употребление спиртных напитков, наркотиков, сумасшедшие наряды, несдержанность в высказываниях и жестах. Все это мы прощаем богеме в обмен на ее искусство и творчество.

Перечисленные атрибуты обрисовывают, выделяют феномен богемы среди других сообществ, субкультурных образований. Но, тем не менее, мы не можем все-таки с точностью определить, что такое богема, ограничить ее четкими терминами и установками. В этом заключается проблема ее исследования. Богема лишена своего референта, как написал О.В. Аронсон [1]. Это связано,

в первую очередь с тем, что богема, обладающая всеми перечисленными атрибутами, достаточно подвижна, приспособливаема и полисемантична. Достаточно сложно определить, является ли действительно какая-либо одиозная личность от искусства представителем богемы или же этот человек лишь использует внешний образ, надевает маску богемности для повышения продаж собственного искусства.

Характер современной культуры, выраженный в превращении всего в товар, нашел свое яркое проявление в сфере искусства. И художники (арт-дилеры, какие-либо арт-институты) стали продавать не только произведения искусства, но и образ, имидж творца, которые узнаваемы и популярны. Быть может, популярнее самих работ. То есть богемность из характерного признака художника — носителя других, иных по отношению к официальной культуре механизмов создания произведения искусства, смыслов, моделей поведения, превратилась в необходимую часть коммерчески успешного эпатазирующего, ставящего с ног на голову продукта. В этом есть еще одна проблема исследования богемы. Как отделить зерна от плевел, как отличить истинную богему от неистинной? Стоит ли вообще их разделять?

В перспективе же хотелось бы определить границы данного сообщества с целью большей его конкретизации. Также необходимым видится проследить, насколько богема влияет на окружающую ее культуру и сама культура, в свою очередь влияет на нее, то есть своеобразные обменные процессы с внешней средой. Все это необходимо исследовать, чтобы создать уникальный культурный продукт, который будет актуален и необходим именно для этой общности.

Возвращаясь непосредственно к богеме, невозможно не упомянуть слова великого художника и по совместительству яркого представителя богемы Сальвадора Дали: «У меня был девиз: главное — пусть о Дали говорят. На худой конец пусть говорят хорошо». На этом мы хотели бы завершить разговор о многогранном и полисемантичном феномене богемы.

Список литературы:

1. Аронсон О.В. Богема: опыт сообщества. наброски к философии асоциальности. М: Прагматика культуры, 2002 — 96 с.
2. Большой толковый словарь по культурологии — Кононенко Б.И. 2003. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://terme.ru/> (дата обращения: 19.03.2015).
3. Бычков В.В. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века: Российская полит. энциклопедия, 2003. — 603 с.
4. Перрюшо А. Жизнь Тулуз-Лотрека. М.: Радуга, 1994. — 283 с.
5. Султанова А.Н. Социокультурный феномен богемы. Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Дагестан. пед. университет, Махачкала, 2012. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://www.dissercat.com/> (дата обращения: 23.03.2015).

АВТОРИТАРНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Юдин Сергей Владимирович

*студент Челябинского государственного института культуры,
РФ, г. Челябинск
E-mail: Kenata7@gmail.com*

Шуб Мария Львовна

*научный руководитель, канд. культурологии, доц. Челябинского
государственного института культуры,
РФ, г. Челябинск*

Интерес к авторитаризму как социокультурному феномену среди исследовательского сообщества, особенно актуален в последние время. По данным неправительственной организации, которая занимается исследованиями состояния политических и гражданских свобод в мире «Freedom House» произошло резкое падение уровня демократии во всем мире, связанное с экономическими и социальными проблемами. В 2012 г. РФ была внесена в список авторитарных режимов [3].

Не секрет, что европейская и американская пресса также интерпретирует современный российский режим как авторитарный или даже тоталитарный, а Путина показывает, как второго Сталина.

Нам представляется очень интересным не столько анализировать авторитаризм как политическую систему, сколько рассмотреть его как феномен культуры и даже уже — как феномен русской культуры. Известно, что именно в России исторически сложилось особое отношение к власти, не столько даже уважительное (как в Америке, например), сколько скорее подобострастное. Широко известны такие устойчивые выражения, как «царь-батюшка», «режим сильной руки» и т. д.

И мы решили выяснить, насколько авторитаризм связан с ментальностью русского человека, с особенностями исторического развития российского государства и каков его ценностный статус сегодня.

В общем смысле под авторитаризмом мы понимаем антидемократическую и антиправовую концепцию, реализуемую на различных уровнях социальной и политической структуры (семья, государство и т. д.).

В контексте нашей работы, мы рассмотрим основные подходы к осмыслению авторитаризма:

В рамках философского подхода авторитаризм рассматривается, как социально-политическая система («режим сильной руки»), с теоретической позиций раскрывается роль государя, эффективные методы управления и этический момент в отношениях между властью (сюзереном) и народом. Одному из представителей этого подхода, Платону принадлежит Известное выражение «из демократии рождается тирания», а другому — Т. Гоббсу — «только сильная (деспотичная) власть способна обуздать анархию необузданной свободы» [2].

В рамках психологического подхода, рассматриваются характеристики авторитарной личности (группы), склонность того или иного психотипа к авторитарным проявлениям.

На сегодняшний день одним из наиболее распространённых является социологический подход. Разработка исследований авторитаризма в социологическом контексте исходит из реального положения дел, уровня авторитарности в обществе, поддержки той или иной социальной стратой деспотического режима, готовности общества к проявлению механизмов подавления.

Политологический подход рассматривает внешние проявления авторитаризма, анализирует его как политический режим, с различными механизмами управления, свойственные авторитарным режимам.

Нас же интересует, как мы уже сказали, подход культурологический — в отличие от вышеописанных подходов, в культурологии особое внимание уделяется социокультурным особенностям авторитаризма, историко-ментальная предрасположенность той или иной культуры к авторитарным формам.

Анализируя разного рода источники, мы пришли к выводу о том, что не у всех народов есть потенция к демократической организации политической системы, некоторым свойственно именно авторитарное или околоавторитарное мышление, которое является значительно более гармоничным, привычным и адекватной для данных народов (культур). На наш взгляд Россия относится именно к такой категории государств. Мы рассмотрели ряд факторов, который, на наш взгляд, и обусловили такую ситуацию.

Географический:

В силу интенсивной колонизации и огромных размеров страны, у России не было выбора, кроме как усиливать централизацию власти, для сохранения территорий требовалось ужесточение мер для эффективного управления, налогообложения, обеспечения безопасности постоянно расширяющихся границ.

Политический:

На всем протяжении исторического пути, Россия являлась и является многонациональной и многоконфессиональной страной, что не могло не отразиться и на политической культуре народа. Долгие столетия единственным объединяющим элементом народов, входящих в состав России, была власть в лице государства. Государь олицетворялся для народа как «Отец нации», любая инициатива народа воспринималась как бунт, против устоев власти, в следствие этого вырабатывалась пассивная модель поведения в политической культуре [6]. Социокультурный фактор.

Существует точка зрения, что религия и политической культура тесно взаимосвязаны. Мы должны отметить, что фактор православия имеет вполне авторитарные формы, поскольку православие пришло в нашу страну из Византии, где тип политической системы можно обозначить как «деспотию», и где церковь была подчинена государству и являлась своего рода инструментом для подавления свободной личности, поскольку является консервативной и подверженной мифологизацией власти [8].

Ментальный фактор:

Поскольку в работе обосновывается необходимость культурологического анализа феномена авторитаризма, видится необходимым выделить ключевые черты и характеристики российской ментальности, способствующие его развитию: экстернальность, фаталистичность, коллективизм, пассивность, консерватизм, стремление избегать ответственности за свою судьбу, а также наличие в национальном характере враждебности, ненависти, предрассудков [7]. Н.А. Бердяев утверждал, что «деспотический характер русского государства объясняется специфичностью русской ментальности — необходимостью насильственного, идущего от власти, сверху, оформления, неограниченной русской равнины и такого же неограниченного противоречивого русского характера» [1].

Что касается современной России, то и сегодня, на наш взгляд, стремление к авторитарному политическому устройству сохраняется. Симптомами этого можно считать законопроекты, которые принимаются в нашем государстве, такие как закон об НКО, увеличении сроков президентства, закон о персональных данных (одобренный В.В. Путиным) [4], который запрещает хранить персональные данные за рубежом, о собраниях, митингах демонстрациях, шествиях и пикетированиях» и т. д.

В СМИ вновь декларируется внешний враг в лице «Запада», в частности США, в связи с этим разворачивается антизападная пропаганда, направленная на дискредитацию западных демократических ценностей, также происходит выявление «предателей», достаточно упомянуть телепроект «13 друзей хунты» и постоянное упоминание «пятой колонны», которая зачастую имеет либерально-демократическую направленность. По данным Левада-центра, отвечая на вопрос «Как вы считаете, России сейчас действительно угрожают многочисленные внешние и внутренние враги — или эти разговоры о врагах ведутся для того, чтобы запугать население и сделать его послушной марионеткой в руках у власти? Утвердительно отвечают 63 % респондентов [5].

Мы должны отметить и ограничение свободы СМИ. По данным “Worldwide Press Freedom Index” (ежегодного исследования и сопровождающего его рейтинга о состоянии свободы прессы в странах мира, который выпускается международной неправительственной организацией «Репортеры без границ»), Россия находится на 146 месте, что также позволяет нам говорить об авторитарных тенденциях в современном российском обществе [8].

На наш взгляд рассмотренные позиции, в полной мере позволяют нам говорить об авторитарных тенденциях в российском обществе, который обусловлены различными факторами.

Список литературы:

1. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL <http://www.vehi.net/berdyaev/istoki/>. (дата обращения 01.04.2015).
2. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL <http://www.e-reading.link/bookbyauthor.php?author=4769> (дата обращения 23.11.2015).
3. О состоянии свободы в мире» (Freedom in the World 2015). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2015#.VRcJhPysWS0>. (дата обращения 29.03.2015).
4. Пресс-выпуск: Владимир Путин: доверие, оценки, отношение [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <http://www.levada.ru/27-03-2015/vladimir-putin-doverie-otsenki-otnoshenie>. (дата обращения 29.03.2015).
5. Пресс-выпуск: Граждане, государство и власть [Электронный ресурс] — режим доступа. — URL <http://www.levada.ru/26-03-2015/grazhdane-gosudarstvo-i-vlast>. (дата обращения 29.03.2015).
6. Пайпс Р. Россия при старом режиме. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <http://www.lib.ru/HISTORY/PAJPS/oldrussia.txt>. (дата обращения 30.03.2015).
7. Pew Research Center. Russians Return to Religion, But Not to Church. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <http://www.pewresearch.org/> (дата обращения 29.03.2015).
8. Worldwide Press Freedom Index [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <https://rsf.org/index2014/ru-index2014.php>. (дата обращения 29.03.2015).

СЕКЦИЯ 3. ЛИНГВИСТИКА

КОНЦЕПТ «ШКОЛА» В РОМАНЕ Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»

Куприянова Алёна Олеговна
студент 3 курса, кафедра иностранных языков РГСУ,
РФ, г. Москва
E-mail: helen1842@mail.ru

Лыткина Оксана Ивановна
научный руководитель, кандидат филол. наук, доцент РГСУ,
РФ, г. Москва

В данной работе мы рассмотрим концепт «школа» в романе Шарлотты Бронте «Джейн Эйр». Объектом нашего исследования является Ловудская школа, которая стала важным этапом в жизни главной героини и в её становлении как личности. В жизни самой писательницы образование играло важную роль. Она и в других своих произведениях, таких как «Учитель» и «Городок», уделяет особое внимание теме образования. Шарлотта Бронте и две её младшие сестры — Энн и Эмили — мечтали открыть собственной пансион и совместно работать, чтобы не разлучаться друг с другом. Ведь большую часть своей жизни сёстры были гувернантками, страдая от грубости хозяев и их избалованных детей и, конечно, от разлуки с сёстрами. Однако, не имея ни материальных средств, ни связей, их мечта так и не осуществилась.

В романе «Джейн Эйр» мы в полной мере можем почувствовать и ощутить атмосферу, царившую в одном из приютов Англии XIX века. Благодаря мастерству описания автора, мы буквально погружаемся в это место жестокости, нищеты и несправедливости. Мы видим Ловудскую школу и события, происходящие в ней, глазами маленькой девочки — Джейн Эйр. Через неё мы видим протест, борьбу против несправедливости и жестоких порядков, которые несёт автор через весь роман.

Попадая впервые на территорию Ловудской школы, перед нами предстаёт огромное длинное здание, которое окружает обширная территория с широким

садом. Язык Шарлотты Бронте характеризуется высокой эмоциональностью и выразительностью. Она широко применяет различные стилистические приёмы. В описании территории здания и его самого используются эпитеты, указывающие на значительную протяженность в пространстве: a wide garden (широкий сад), a large building (огромное здание), a long bedroom (длинная спальня). Однако это значительное пространство отделяют от внешнего мира массивные стены, которые не дают взглянуть на внешний мир: «*The garden was a wide inclosure, surrounded with walls so high as to exclude every glimpse of prospect*» [здесь и далее цит. по 3] («Сад представлял собой широкое огороженное место, окруженное стенами настолько высокими, исключавшими даже проблеск внешнего мира» — *здесь и далее перевод наш — А.К.*)

В описании освещенности комнат используются такие эпитеты, как gloomy (мрачный), rushlight (слабый свет), dim light (тусклый свет). В здании царит полумрак, комнаты тускло освещены и выглядят мрачно. За счёт этого появляется тяжелый нагнетающий эффект. Темные оттенки сокращают пространство, комнаты визуальнo уменьшаются и «давят» на человека.

Благодаря прекрасному мастерству описания Шарлотты Бронте, читатель может представить себе это огромное темное здание и погрузиться в его атмосферу. В таком виде мрачном преподносит нам автор Ловудскую школу. Несмотря на значительную протяженность в пространстве, её ограниченность и мрачность, заставляет ощущать себя неуютно в этом месте. Создаётся ощущение дискомфорта, пространство угнетает.

Школы, существовавшие в Англии в XIX веке, управлялись церковью, поэтому особое внимание уделялось богословию. Воспитание религиозности было неотъемлемой частью образования и в Ловудской школе. Каждый день девочки читали молитвы, повторяли главы из Библии и возносили благодарность Всевышнему: “*the day's Collect was repeated, then certain texts of Scripture were said, and to these succeeded a protracted reading of chapters in the Bible, which lasted an hour*” («мы повторили положенную молитву, произнесли некоторые стихи из Священного Писания, и затем утомительно

долго, около часа, читали главы из Библии»); “*A long grace was said and a hymn sung*” («Благодарность Богу была вознесена и хвалебная песнь спета»).

Как мы видим, религия играла первостепенную роль в процессе воспитания. Теперь рассмотрим героев, под чьим руководством находилась школа, а именно — Mr. Brocklehurst (мистер Броклхерст) и Miss Temple (мисс Темпл). Шарлотта Бронте являлась мастером литературных портретов. Благодаря тщательности и точности подбора слов и оборотов при описании внешних характеристик образов, нам открывается и внутренний мир героев. Хорошим примером этого является священник Броклхерст: “*a black pillar! — such, at least, appeared to me, at first sight, the straight, narrow, sable-clad shape...: the grim face at the top was like a carved mask*” («Черный столб! — так по крайней мере показалось мне на первый взгляд, прямая, узкая, одетая в черное фигура: грозное лицо напоминало высеченную из камня маску»); “*having examined me with the two inquisitive-looking grey eyes*” («Осмотрев меня своими любопытными серыми глазами»); “*his features were large, and they and all the lines of his frame were equally harsh and prim*” («Черты его лица были крупными, они и все контуры его лица были одинаково грубыми и чопорными»).

Перед нами предстаёт грозная, устрашающая фигура с отталкивающей внешностью. В его описании автор использует различные эпитеты, которые в основном имеют негативную окраску: *harsh lines of his frame* (грубые контуры лица), *grim face* (грозное лицо). Шарлотта использует темные оттенки — *black and grey* (черный и серый) — в описании данного образа, которые делают внешность мистера Броклхерста отталкивающей. При описании этого героя мы также наблюдаем использование гротеска, за счёт которого получается немного шаржированный образ. Однако автор прибегает к этому приему не часто, предпочитая реалистичное отображение.

Противопоставлен этому образу прекрасная мисс Темпл: “*she looked tall, fair, and shapely; brown eyes with a benignant light and a fine pencilling of long lashes round, relieved the whiteness of her large front*” («Она выглядела высокой, прекрасной и стройной; карие глаза, сияющие добротой, и четко очерченные

длинные ресницы вокруг них смягчали белизну её высокого лба»); “*refined features; a complexion, if pale, clear*” («Изысканные черты лица, бледного, но чистого»).

В таком ярком контрасте с мистером Броклхерст описана директриса Ловудской школы. Перед читателем возникает нежный, светлый, красивый образ: *pale and clear face* (бледное и чистое лицо), *whiteness front* (белизна лба), *refined features* (изысканные черты лица). Она олицетворение доброты и заботы.

За счёт такого очевидного контраста эти два героя вызывают противоположные чувства. Мы можем в этом убедиться, рассмотрев отношение к ним маленькой Джейн. Мисс Темпл вызывает у Джейн только положительные чувства — девочка восхищается ей и уважает её: “*the sense of admiring awe with which my eyes traced her steps*” («чувство восхищенного трепета, с каким я наблюдала за каждый её шагом»); “*the first impressed me by her voice, look, and air*” («Её голос, внешность и манеры произвели на меня глубокое впечатление»).

А перед мистером Броклхерстом Джейн Эйр испытывала искренний страх и трепет: “*I had my own reasons for dreading his coming*” («У меня были свои причины страшиться его приезда»); “*I had my own reasons for being dismayed at this apparition*” («У меня были свои причины страшиться его появления»).

Мы видим, под чьим предводительством находилась Ловудская школа. Однако, несмотря на всю доброту мисс Темпл, управлял всем в школе именно Мистер Броклхерст. Помимо религиозности, особое внимание, по словам самого попечителя школы, уделялось воспитанию в ученицах смирения: “*Humility is a Christian grace, and one peculiarly appropriate to the pupils of Lowood. I, therefore, direct that especial care shall be bestowed on its cultivation amongst them*” («Смирение — христианская благодать, и то, что особенно свойственно ученицам Ловуда. Поэтому, я требую особого внимания к тому, чтобы они росли в нем»); “*You are aware that my plan in bringing up these girls is, not to accustom them to habits of luxury and indulgence, but to render them hardy, patient, self-denying*” («Вы знаете, что мой план в воспитании этих девочек

состоит не в том, чтобы приучать их к роскоши и излишествам, а в том, чтобы сделать их выносливыми, терпеливыми, нетребовательными»).

В школе царил строгая дисциплина и порядок: *discipline prevailed* (дисциплина была на первом месте). У девочек был распорядок дня, которому они должны были чётко следовать. Дисциплина и порядок преследовались во всем, чтобы приучить девочек к самоорганизации, нетребовательности и выдержанности. Особое внимание уделялось строгости в их внешнем виде: *“they were uniformly dressed in brown stuff frocks of quaint fashion, and long holland pinafores”* («они все были одинаково одеты в старомодные платья из коричневой материи и длинные полотняные передники»).

Такая требовательность к порядку и внешнему виду учениц объяснялась так: *“Mr. Brocklehurst: “My mission is to mortify in these girls the lusts of the flesh; to teach them to clothe themselves with shame-facedness and sobriety, not with braided hair and costly apparel”* («Мистер Броклхерст : «Моя цель — подавлять в этих девочках вожделения плоти, научить их украшать себя стыдливостью и смирением, а не косами и дорогой одеждой»).

Любое отступление от этих правил жестоко наказывалось и строго пресекалось. В Англии 19 века наказания были частью воспитательного процесса. Порка и побои были распространены как дома, так и в школах. При этом важной особенностью наказания была его публичность. Издевательства над детьми демонстрировались перед всеми учениками, тем самым запугивая других детей. Страх быть наказанным и униженным заставлял детей придерживаться правил. Ловудская школа не стала исключением — девочки за любой проступок должны были понести наказание: *“the girl with whom I had conversed in the verandah dismissed in disgrace by Miss Scatcherd from a history class, and sent to stand in the middle of the large schoolroom. The punishment seemed to me in a high degree ignominious, especially for so great a girl—she looked thirteen or upwards”* («девочку, с которой я разговорила на веранде, Мисс Скэтчерд с позором отстранила от урока истории и отправила стоять посреди огромной классной комнаты. Такое наказание показалась мне очень

унизительным, особенно для такой взрослой девочки — она выглядела лет на 13 или старше»); *“carrying in her hand a bundle of twigs tied together at one end. This ominous tool she presented to Miss Scatcherd with a respectful curtesy; then she quietly, and without being told, unloosed her pinafore, and the teacher instantly and sharply inflicted on her neck a dozen strokes with the bunch of twigs”* («неся в своей руке связку прутьев, соединенных вместе с одного конца. Это зловещее орудие она отдала Мисс Скэтчерд с почтительной вежливостью; затем она спокойно и без приказа, сняла свой передник, и учительница тотчас и точно нанесла по её шее 12 ударов связкой прутьев»).

Таковы были основы воспитательного процесса в Ловудской школе. Однако мистеру Броклхерсту следовало бы заботиться не только о духовном росте учениц, но и об условиях, в которых они жили. В школе не было достойных условия жизни, которые необходимы были девочкам. Постоянный голод преследовал воспитанниц этого заведения. Мало того, что порции были невероятно малы, так зачастую еду было невозможно есть, и ученицы оставались голодными. Вследствие этого у многих учениц было истощение: *“I was now nearly sick from inanition, having taken so little the day before”* («Мне было плохо от истощения, ведь накануне я почти ничего не ела»); *“I had got in hand a nauseous mess; famine itself soon sickens over it”* («я получила тошнотворное месиво; голод вскоре сам отступил»).

Особое место в описании жизни в школе автор отводит изображению природы. Мы часто встречаем такие слова как cold (холод) и wind(ветер): *“...the bitter winter wind, blowing over a range of snowy summits to the north, almost flayed the skin from our faces”* («суровый зимний ветер с цепи снежных вершин на севере практически сдирал кожу с наших лиц»); *“it was bitter cold, and I dressed as well as I could for shivering”* («было безумно холодно, и, пока я одевалась, меня била дрожь»).

Природа, которую автор рисует здесь, связана с настроением главной героини романа. Такая погода подчёркивает холод и тоску на душе у маленькой

Джейн. Не случайно события, о которых повествует Шарлотта Бронте, происходят именно зимой.

Недоедание, холод, усталость, бессердечное отношение, жестокие наказания и утомительные церковные службы — вот что приходилось терпеть девочкам каждый день в этом учебном заведении. Конечно, такие условия провоцировали появление многих болезней, которые стали причиной многих смертей. Эта часть романа является автобиографичной. Две сестры Шарлотты-Мария и Элизабет — умерли в детстве в результате плохих условий в школе Кован-Бриджск, которая и стала прототипом Ловудского приюта. Однако, несмотря на всё горести, переживания и беды, которые перенесла главная героиня в этом месте, пребывание в нем — важный этап в её жизни.

Итак, основными составляющими концепта «школа» в романе Ш. Бронте «Джейн Эйер» являются: «замкнутое пространство», «мрачный», «темный», «смирение», «религиозность», «жестокость», «наказание», «дисциплина», «порядок», «голод», «холод», «истощение». Однако сама писательница не считает такое образование плохим. Даже наоборот, воспитанницу мистера Рочестера ее героиня предпочтет воспитывать именно в школе. Именно из школы, по мнению писательницы, выходили достойные люди с большим багажом знаний и опыта. Таким примером и является главная героиня романа — Джейн Эйр.

Список литературы:

1. История английской литературы: учеб. для студ. филол. и лингв. фак. высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Михальская. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 480 с.
2. История английской литературы / под ред. И.И. Анисимова, А.А. Елистратовой и др. М.: Академия Наук, — 1955. — Т. 2. — Вып. 2. — 444 с.
3. Charlotte Bronte. Jane Eyre / Charlotte Bronte. London.: Penguin English Library, 2012. — 560 с.
4. Elizabeth Gaskell. The Life of Charlotte Bronte / Elizabeth Gaskell. London.: Oxford University Press, 2009. — 624 с.

СЕКЦИЯ 4. ПЕДАГОГИКА

ВОЗМОЖНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Абалакова Василина Павловна

*студент 4 курса, кафедра декоративно-прикладного искусства
ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан
E-mail: GEleNa219@ya.ru*

Гузеватова Елена Николаевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры декоративно-
прикладного искусства ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Академик, педагог новатор современности В.М. Неменский рассматривает искусство как незаменимый способ познания окружающего мира, развития мыслительной деятельности личности, а так же предлагает создание современных основ художественного образования. Он считает, что сфера художественной деятельности культуры способствует совершенствованию эмоционально-образного познания окружающего мира, и поэтому объект познания считается уже не самой реальностью бытия, а нашим человеческим отношением к ней. «Без этой формы взаимодействия с окружающим миром человек никогда не существовал, и не будет существовать» [2, с. 17].

В.М. Неменским особо выделен феномен художественной культуры и мышления, породивших богатство разных видов жанров человеческого искусства, т.е. понимание, зачем же они нужны в жизни человека и обществу в целом. Исторически выявлены и различия и единство трех основных видов художественной деятельности, возникших до формирования искусств как таковых — «в те седые века, когда возникло само человечество». «Они

объединяются общими основами своих образных языков: цвет, линия, тон, объем, пространство, фактура материала и т. п. Но и не только» [2, с. 32].

В основе единства этих видов искусств лежит нечто более существенное: целостность восприятия конструктивной (архитектура, дизайн); изобразительной (живопись, скульптура, графика) и декоративно-прикладной (ткани, керамика, кость, дерево и т. п.) деятельности. Все вместе эти группы искусств объединены особой пластичностью, способностью видоизменять предмет до неузнаваемости, находя все более совершенные вариации форм ранее использованных человеком. «Это как бы три сердца художественного творчества, и какое сердце в отдельно взятом произведении бьется сильнее — к такому виду искусств его и можно отнести». Вот именно в силу этих причин между видами искусств нет однозначной непререкаемой границы. Но каждому из них «необходим свой образный строй (язык)» — смысл существования тех или иных пластических видов искусств.

Трудно не согласиться с данной точкой зрения, ведь «разные виды пластических искусств произошли от первобытных форм» восприятия человеком окружающего (художественной деятельности), и «в основе их лежат три формы художественного мышления: конструктивная, изобразительная, декоративная» [2, с. 32].

На пороге третьего тысячелетия все три формы мышления художественного творчества, с которыми в той или иной степени школьники все же знакомы — изображение, украшение и построение формы предмета в плоскости (роспись предмета) или самостоятельно (сосуд, шкатулка) и являются проявлением детской непосредственности самовыражения.

А от того в какой степени это будет осмыслено и осознано использовано школьниками в раннем детстве и зависит работа начальной общей и дополнительной системы образования, методическое обеспечение содержания занятий, наглядно-иллюстративной базы средств обучения и самой подготовленности педагога дополнительного образования детей, способного делиться с миром богатым практическим опытом. В связи с этим в начале

третьего тысячелетия коллективом авторов была разработана программа «Изобразительное искусство и художественный труд» для школьной образовательной системы. Программа адресована педагогам, учителям, работающим в любой из общих и дополнительных систем обучения образования [3, с. 39]. Единство развивающего обучения и творческого мышления проявляется не только в объектах изучения, в исследуемых художественных образах, но и в практических действиях в социуме, формируя тем самым внутренний мир ребенка.

Идея развития у детей исторической памяти и творческой активности средствами народного и декоративно-прикладного искусства проходит в качестве основополагающей в ряде разработки экспериментальных программ преподавания декоративно-прикладного творчества, для общего образования и для школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. Но учитывая сложности организационных образовательных процессов в плане перехода или видоизменения внутри школ программного обеспечения не всегда и не везде возможно само включение новых экспериментальных программ художественного труда. Поэтому, скорее всего именно система дополнительного образования детей младшего школьного возраста сможет безболезненно легко перейти на данные экспериментальные технологии обучения так необходимые уже сегодня. Что собственно и происходит повсеместно.

Ведь развитие образного мышления, практических навыков в процессе освоения народных художественных традиций – необходимое условие для творчества школьников, так как создание изделий по аналогам или своего варианта вещи по мотивам той или иной «школы ремесел» возможно лишь при глубоком изучении «школы» народного искусства.

Сегодня мы можем смело утверждать, что при изучении базовых основ подобных «школ ремесел» народного искусства образное творческое мышление школьника активно развивается и способствует формированию художественного вкуса в частности и внутреннего мира человека в целом.

Человека будущего способного защитить самого себя и окружающее пространство жизни.

Современные программы по организации обучения художественному труду декоративной росписи изделий мастеров-народников адресованные педагогам, учителям системы общего и дополнительного образования детей действительно являются огромным источником вдохновения. А единство всех видов искусств, включающих в себя и конструктивность, и изобразительность, и декоративность проявляется не только в объектах изучения (видах творчества), в исследуемых художественных образах изделий, но и в практических действиях так, же направленных на формирование внутреннего мира школьника.

Стоит упомянуть, что творческим коллективом под руководством Т.Я. Шпикаловой в 1998 году создана новая программа интегрированного курса «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства» для 1—4 классов и для 5—8 классов, отвечающих современному уровню востребованности знаний и умений о национальных культурных традициях. Обучение народному и декоративно-прикладному искусству предусматривает смену разных видов художественной деятельности учащихся 1—4 классов, чтобы познакомить их с эстетическими качествами доступных природных материалов.

Творческие учебные задания детей разновозрастных групп на занятиях в художественных мастерских ДПТ обязательно должны включаться работы по проектированию художественной среды вещи с использованием элементов дизайна, с опорой на стилистические особенности орнаментального ряда изделия (отделки). Предварительно проводя анализ предметной среды в произведениях художников декоративно-прикладного искусства мастеров прошлого и настоящего [3, с. 44].

Мотивация образовательной программы цикла занятий прикладного творчества (роспись по дереву), способствующая развитию образного мышления и воображения детей младшего школьного возраста включает в себя

основы художественной деятельности мастеров народников. Занимаясь составлением программы цикла занятий необходимо учесть эффективность способов подбора содержания занятий и методического обеспечения наглядного иллюстративного фонда педагога.

При формировании основных компонентов художественной культуры младших школьников на каждом этапе обучения обязательно включать: средства активизации наглядно-образного мышления, приемы наработки умений «читать» художественный образный ряд (язык) вещи, включать в процессе практической деятельности школьников все виды мыслительной деятельности при создании художественного образа будущего изделия, того или иного вида искусства.

Это так же должно согласовываться с развивающими воспитательными результатами, достижение которых предполагается в ходе реализации школьной внеурочной деятельности [1, с. 33]:

1. уровень: приобретения школьниками социально направленных знаний, умений, понимания востребованной реальности эстетики народного искусства в быту и в жизни;

2. уровень: формирование позитивного отношения школьников к базовым эмоционально-нравственным ценностям народных традиций в общества;

3. уровень: получение школьниками навыков самостоятельного общественно-полезного труда в создании нового фонда культурного наследия в рамках той или иной народной традиции.

Разработку дополнительных образовательных программ по изучению методики художественной мазковой «живописи» необходимо с учетом традиционных методов подбора материала и инструментов, и приспособлений, поскольку их принцип действия и структура формы будущего изделия, его внешний вид напрямую зависят от свойств обрабатываемого материала (породы дерева).

Для активизации развития образного мышления школьников в процессе обучения технологиям народного творчества разных регионов России

возможно использование нетрадиционных средств, таких как интеллектуально-образовательная игра, экскурсия по интерактивному музею, мультимедийная презентация, средства кинообразования и т. п. [1, с. 37].

Овладевая техническими приемами обработки различных материалов, школьники могут осваивать новые выразительные средства (контурного письма), сказочные образы или специфичное сюжетное содержание изделий (аленький цветочек, малахитовая шкатулка) народных мастеров. Особое значение в обучении так же будет иметь фактурные и эстетические свойства обрабатываемых материалов (твердой, средне-твердой или мягкой древесины). Нарботка автоматических навыков владения инструментами еще один этап совершенствования ранее имеющегося опыта, ведь творческие способности мастера во многом определяются не только умением повторить старое, но и умением варьировать и импровизировать в рамках одной или нескольких традиций «школы ремесла».

Умение задействовать весь арсенал народного самобытного опыта мастеров ремесленников в способах приемах изменения формы и содержания художественного образа вещи (изделия) бытового или художественного назначения и в отделке на каждом занятии в той или иной степени. Благодаря выше перечисленным средствам активизации образного мышления детей и углубленному изучению специфики содержания любого ремесла возможно плавное последовательное обогащение эмоционально-эстетического опыта школьников младших классов, что способствует развитию их художественного вкуса.

Уже отмечалось, что декоративный художественный образ вещи выражается с помощью художественной выразительности линий, ритма, цвета, пропорций орнаментального ряда в каждом отдельном изделии. Поэтому составляя программу цикла занятий (роспись по дереву) художественные навыки письма кистью («мазковая живопись») очень важно отследить продуктивность наработки опыта: постановка руки, техническая сноровка, приемы наложения цвета или заливки фона, перевод мотивов узоров на форму

изделия, составление орнаментальной композиции с учетом требований «традиции» и времени.

В качестве методических рекомендаций к творческим занятиям, можно определить следующие моменты для организации:

- формировать собственное представление детей о принципах создания художественных вещей с учётом важнейших закономерностей — связи формы вещи с её назначением, декора с формой вещи и материалом;

- активно использовать наглядные средства народного изобразительного искусства на примерах изделий мастеров Городца, Полхов-Майдана, Борецкой, Мезенской и Борецкой росписи по дереву содействуя эстетическому воспитанию школьника;

- практическую деятельность школьников направлять на варьирование приемов работы с материалами (вязания и вышивания; работы с глиной и росписи; резьбы по дереву и росписи, и т. п.). Изучая различные виды декоративного, художественного искусства, чтобы ближе познакомиться с эстетическими качествами природных материалов.

Во время занятий применяется поурочный, тематический и итоговый контроль. Уровень усвоения материала выявляется в беседах, выполнении творческих индивидуальных заданий, применении полученных на занятиях знаний. В течение всего периода обучения педагог ведет индивидуальное наблюдение за творческим развитием каждого обучаемого, результатом которого может стать авторская разработка или выполнение творческой работы по самостоятельно выполненному эскизу.

Занятия не предполагают отметочного контроля знаний, поэтому целесообразнее применять различные критерии, такие как: текущая оценка достигнутого самим ребенком, оценка законченной работы, участие в выставках, играх, реализация творческих идей.

Художественные расписные изделия близки и понятны ребенку, они правдиво и просто передают красоту окружающей жизни. В узорах, выполненных народными умельцами, ребенок с радостью узнает знакомые

силуэты ягод, листьев, птиц и зверей. Декоративная трактовка (плоскостное изображение, локальность цвета, контурность рисунка, ритмичность нанесения пятен и мазков) соответствует возрастным особенностям изобразительной деятельности ребенка.

На занятиях изобразительной деятельностью для учреждений дополнительного образования детей программой предусмотрено не только использование произведений народного искусства, но и освоение приемов работы кистью, широко и разнообразно используемых народными мастерами.

На примерах изделий мастеров Северной Двины учащиеся получают представление о принципах создания художественных вещей с учетом важнейших закономерностей народного искусства — связи формы вещи с ее назначением, декора с формой вещи и материалами. На уроках развиваются творческие способности детей в создании самостоятельных декоративных композиций, формируются навыки кистевой росписи. С этой целью школьникам предлагалось ознакомиться со следующими приемами народной росписи: цветные круги с применением темной и белой оживки (дужки, точки, штрихи) в рисовании розанов и купавок (Городец), изображение ягод, выполненных тычком (Полховский Майдан), геометрический орнамент — спираль, скобочка, волна, полосы, края, обводки, бугорки, ромбик и другие элементы (Мезенской и борецкой росписей).

Подходя к заключению, может показаться на первый взгляд, что был сделан акцент на изучение одной из областей психолого-педагогического аспекта художественного творчества педагогов дополнительного образования детей ни в коей мере не ограничивающего кругозор обучаемых, их творческую активность. Ведь специфика подобных программ обучения состоит в достижении начальных практических навыков в технике росписи, и в проникновении в глубины народной культуры мастеров Северной Двины, в обогащении внутреннего мира школьников, заинтересованности ими в дальнейшем изучении других видов росписи.

При разработке цикла занятий по декоративно-прикладному творчеству способствующих развитию образного мышления детей младшего школьного возраста были использованы материалы по традициям народного искусства Северной Двины (мотивы художественной росписи села Борки) — борецкой мазковой росписи.

На первых этапах разработки и составления планов занятий по теме «Виды народного творчества мастеров «Северной Двины: Народная борецкая роспись» мы активно использовали материалы исторического и ретроспективного анализа истории промыслов. Для этого были сделаны мультимедийные презентации, фотокомпозиции по народным промыслам Северной Двины, а так же видеофильмы мастер-классов ремесленников, их поделок, фотосессии готовых изделий из природных материалов мастеров прошлых поколений. Для большей убедительности были представлены и свои авторские наработки (миниатюры росписи на дощечках).

Для составления программы практических учебных и творческих заданий на занятия по теме «Приобретение навыков «мазковой» художественной росписи по народным традициям Северной Двины (мотивы борецкой росписи)» так же были представлены образцы, фотографии поделок мастеров (фрагменты росписи), пробники, сделанные своими руками. Школьники с большим интересом выполняли учебные задания по образцу на первых этапах и свои собственные творческие разработки на следующих занятиях. Освоение навыков художественной росписи мастеров села Борки начиналось с геометрических орнаментальных мотивов в полосе, ленте — самое простое. Далее предлагались растительные орнаментальные мотивы в круге (розетке) — более сложное письмо. На заключительном этапе освоения навыков мазковой росписи проводилась работа с фрагментами сюжетной композиции в круге (овале) или треугольнике, арке, квадрате, прямоугольнике. Каждому обучающемуся предлагалось (на выбор) самому определять «круг интересов» по характеру работы: письмо на бумаге, письмо на ватмане, письмо на дощечках. Наиболее

интересно проходили последние занятия при подготовке детьми своих работ к выставке на тему «Мастера росписи».

Подводя итоги проделанной работы можно сделать вывод, что успешному формированию творческого образного мышления, художественных способностей детей на раннем этапе образования способствует правильная организация работы школьников, соблюдение определенной последовательности создания художественной вещи: замысел, разработка технологии, изготовление в материале, отделка, самооценка. Именно данные принципы организационно-педагогической деятельности способствуют реализации комплекса педагогических условий, включающих:

- целенаправленное развитие склонностей, интересов и потребностей школьников с учетом возрастных особенностей;
- разнообразие форм, методов и видов художественно-творческой деятельности;
- соблюдение единства познавательной и практической творческой преобразующей деятельности школьников на разных уровнях обучения.

Таким образом, можно отметить, что итогом обучения любой направленности служат творческие самостоятельные задания, в которых чаще всего проявляются такие качества школьника, как творческая инициативность, углубленность знаний изучаемого предмета, мастерство в области приобретенных умений и навыков художественной росписи, полученных на данных занятиях.

Список литературы:

1. Григоровская И.В. Развитие образного мышления младших подростков. К: Научная мысль, 1990. — 95 с.
2. Неменский Б.М. Педагогика искусства. М.: Просвещение, 2007. — 255 с.
3. Шпикалова Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования: Пособие для учителей. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1998. — 192 с.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА

Алексанян Ани Артаковна

*студент 3 курса, кафедра общей и профессиональной педагогики,
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
РФ, г. Оренбург
E-mail: sulttatyana@yandex.ru*

Султанова Татьяна Анатольевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
РФ, г. Оренбург*

Технология концентрированного обучения исследована в трудах педагогов: М.Ю. Олешкова, А.А. Вострикова, П.П. Блонского, М.П. Щетинина. Идея концентрированного обучения достаточно емко представлена в трудах Г.И. Ибрагимова. Представленный подход к организации обучения получил распространение в рамках деятельности современной профессиональной образовательной организации. Поскольку обозначенная технология не только способствует формированию системы знаний, но и обеспечивает единство теоретической и практической подготовки обучаемых, развитие профессионально значимых качеств личности, востребованных современным рынком труда.

«Концентрированное обучение — это технология организации обучения, в течение короткого или длительного периода, которого осуществляется концентрация энергии и рабочего времени обучаемого при изучении одной или нескольких дисциплин» [3].

Целью концентрированного обучения является повышение качества обучения и воспитания обучаемых путем создания оптимальной организационной структуры учебной дисциплины [1]

Такая организация обучения предусматривает усвоение учебной дисциплины за большой промежуток времени. Существуют примеры, когда предметы, которые рассчитаны на 34 часа, изучаются в течение учебного года.

При этом периодичность уроков по данному предмету — не более одного раза в неделю. При такой организации обучения студент усваивает раздробленные знания, которые со временем быстро забываются. И связано это, прежде всего с тем, что данная организация процесса обучения не соотносится с психологическими законами усвоения знаний. Объяснением этому служит то, что промежутки между изучаемыми дисциплинами довольно-таки длинные и полученная на одном занятии информация до следующей дисциплины забывается.

Обучаемые в течение одного учебного дня осваивают несколько разнонаправленных и разнохарактерных дисциплин. Вторая половина дня при этом посвящается подготовке к учебным курсам следующего дня, а это еще несколько дисциплин. Таким образом, за день у студентов может насчитываться около десяти разнородных интересов. И так каждый день во время всего обучения в образовательной организации. Постоянная смена предметов не дает обучаемым возможности погрузиться полностью, остановиться на чем-то более глубоко. Переключение с одного учебного курса на другой предполагает значительные затраты энергии со стороны обучаемого, поскольку в течение учебного дня каждая следующая дисциплина как бы обесценивает значимость предыдущей. Любой учебный курс — это доминанта для обучаемых и естественно необходимо соответствующим образом готовится к реализации учебной деятельности в рамках учебного курса. Трансформация доминант, их неустойчивый характер, отсутствие возможности сосредоточиться на чем-то одном, постоянная смена кабинетов, педагогов приводит к рассеиванию внимания обучаемых. Но самым негативным результатом является повышенная нервозность, быстрая утомляемость, низкая эффективность учебного труда.

Существенной особенностью данной технологии является экономия времени по сравнению с изучением такого же объема материала при традиционном построении процесса обучения [2].

Недостатком сложившейся организации учебного процесса является ее неспособность ориентироваться на позитивную и негативную динамику работоспособности педагогов и обучаемых в течение дня, недели и т. д.

Многочисленные попытки исследователей учитывать особенности работоспособности человека в рамках организации образовательного процесса, как правило, не находят отражение в практике. Поскольку большой спектр изучаемых одновременно дисциплин, а также стремление отдельных педагогов активизировать учебно-познавательную деятельность обучаемого с максимальным эффектом не зависит от места урока в расписании занятий.

В современной психолого-педагогической литературе выявлены организационно-педагогические условия реализации элементов технологии концентрированного обучения в образовательный процесс колледжа. Наиболее результативные из них — это: выявление цели и задач профессионального обучения студента с ориентацией на личностное развитие будущего специалиста [6]; трансформации в структуре содержания образования на основе модульного подхода [5]; адекватное целям и содержанию профессиональной подготовки и принципам концентрированного обучения изменение в логике учебного процесса; методологическая и методическая подготовка преподавателей и изменение функциональных обязанностей руководителей структурных подразделений, педагогов и сотрудников образовательного учреждения, функционирующего в условиях эксперимента [4].

В рамках прохождения педагогической (методической) практики нами был разработан урок с использованием элементов технологии концентрированного обучения по дисциплине «Гражданское право» на тему «Разновидности договора купли-продажи». Представим его более подробно.

Целью занятия являлись передача углубленной информации о разновидностях договора купли-продажи, а также проверка знаний студентов по изученному разделу данной дисциплины. Ход урока представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Ход урока по дисциплине «Гражданское право» на тему «Разновидности договора купли-продажи»

№	Наименование урока	Деятельность преподавателя	Деятельность обучаемого
1	2	3	4
1	Организационный	Приветствие, сообщение темы и цели занятий	Запись темы занятия
2	Мотивационный	Объяснение значимости данной темы и применение полученных знаний в профессиональной деятельности	Изучение дополнительного материала по данной теме и повторение старого материала
3	Изучение нового материала	Актуализация опорных знаний 1) Передача лекционного материала 2) Предоставление ряд задач на данную тему. 3) Выделение основных вопросов для обсуждения в группе План изучения темы: 1. договор розничной купли-продажи; 2. договор поставки; 3. договор поставки товаров для государственных нужд; 4. договор контрактации; 5. договор энергоснабжения; 6. договор продажи недвижимости; 7. договор продажи предприятия.	Углубленное усвоение лекционного материала работа с книгой, выделение главного, составление плана, установление причинно-следственных связей и т. д. Самостоятельная проработка учебника Решение задач. Ответы на вопросы преподавателя
4	Подведение итогов занятия	Тестирование учащихся по пройденной теме Обобщение результатов и подведение итогов урока.	Прохождение теста Закрепление изученного материала

Использование технологии концентрированного обучения в подготовке студента колледжа позволяет:

1. Организовывать учебный процесс при этом, обеспечивая преодоление разобщённости содержания и согласование элементов обучения в единое целое.

2. Обеспечивать углублённое и прочное усвоение учащимися целостных завершённых блоков изучаемого материала.

3. Благоприятно влиять на мотивацию учения.

4. Формировать благоприятный психологический климат.

Таким образом, применение концентрированного обучения в процессе профессиональной подготовки студента колледжа требует тщательного пересмотра содержания дисциплин и внесения значительных изменений в содержание занятия. При этом следует руководствоваться принципом сжатия учебного материала в укрупненные содержательные единицы, а также теорией модульного обучения.

Список литературы:

1. Гитман Е.К. Метод погружения в профессиональном образовании. Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2000 г. — 121 с.
2. Забродина Д.В. Динамика результативности учебной деятельности в условиях концентрированного обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2013. — № 3(11). — С. 54—58.
3. Ибрагимов Г.И. Концентрированное обучение в истории педагогики / Г.И. Ибрагимов // Народное образование. — 2003. — № 9. — С. 87—96.
4. Колесников В.Г. Организационно-педагогические условия реализации технологии концентрированного обучения в педагогическом колледже: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1998. — 183 с.
5. Султанова Т.А. Профессиональная образовательная среда: сущность, структура, критерии качества // Наука и современность. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества. — 2011. — № 8-1. — С. 334—339.
6. Султанова Т.А. Формирование проективных умений студентов педагогического колледжа: автореферат дисс. ... к.п.н.: 13.00.01. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2007. — 22 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ

Быченкова Светлана Николаевна

*студент 4 курса, кафедра декоративно-прикладного искусства
ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан
E-mail: GEleNa219@ya.ru*

Гузеватова Елена Николаевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры декоративно-
прикладного искусства ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Успешное решение задач модернизации образования возможно при реализации новых подходов к конструированию содержанию школьных предметов и занятий в системе дополнительного образования, а также совершенствования технологий и методик обучения. Одним из путей комплексного решения этих задач является использование учебных проектов, которые позволяют формировать у учащихся способность к осуществлению практической деятельности, включающую способность определять цель деятельности и планировать пути ее достижения, анализировать и оценивать результаты. Организация образовательного процесса на основе проектного обучения может рассматриваться как средство активизации познавательной деятельности учащихся.

За последние десять лет метод проектов как общепедагогическая технология стала предметом многих исследований. Этот метод активно используется в системе общего и дополнительного образования.

Рассмотрим опыт педагогов образовательных школ и дополнительного образования, реализующих различные подходы к организации проектной деятельности на занятиях по декоративно-прикладному творчеству.

Проанализируем организацию проектной деятельности в кружке по декоративно-прикладному искусству «Художники-умельцы» педагога дополнительного образования Ананенко В.Л. [1]. Основная новизна и актуальность

реализуемой работы — организация проектной деятельности ориентирована на детей младшего и среднего школьного возраста.

Целью данной программы является формирование и развитие основ художественной культуры ребенка, самостоятельности и познавательной активности, творческих способностей и эстетического вкуса через проектную деятельность в области декоративно-прикладного искусства.

Содержание работы реализуется через систему занятий, которые сопровождаются проектной деятельностью детей и защитой творческих проектов.

Реализация проекта проходит в соответствии с планом действий, который включает такие этапы как: постановка цели, поиск формы реализации проекта, разработка содержания всего учебно-воспитательного процесса в соответствии с тематикой проекта; организация развивающей предметной среды; определение направлений поисковой и практической деятельности; организация совместной (с педагогами, родителями и детьми) творческой, поисковой и практической деятельности; работа над частями проекта, коррекция; коллективная реализация проекта, его демонстрация.

Такая поэтапная деятельность в рамках проекта, по мнению автора, способствует активизации познавательной активности обучающихся через проектную деятельность, формированию их самостоятельности, развитию творческих способностей и творческого мышления ребенка.

Рассмотрим деятельность педагога дополнительного образования МОУ «ЦДЮТ» город Рыбница Мырза Н.Н. [2], которая в рамках программы «Инновационный метод проектов на занятиях кружков ДПТ» активно использует проектный метод в своей кружковой работе, ориентируя учебный процесс на обучаемого, при этом ребенок сам определяет цель и задачи своей деятельности, отбирает нужный материал, планирует содержание своей деятельности и осуществляет ее, добиваясь нужного результата.

Автор приводит примеры организации метода проекта на занятия в кружках «Вязание спицами» и «Художественная вышивка» где активно

привлекаются родители к совместному изготовлению проектов своих детей. Организуются встречи, выставки и досуговые мероприятия для совместного отдыха, на которых родители видят успехи и достижения своих детей.

В учебно-воспитательный процесс кружков «Бисероплетение», «Умелые руки» и «Мягкая игрушка» вовлекают и родителей. Совместная работа над проектом повышает уровень качества изготовления поделок, поднимает педагогический потенциал семьи.

В реализации проектного подхода в работе кружка «Художественная вышивка» есть свои особенности. Организация работы кружка предполагает составление программы занятий с учетом склонностей и интересов учащихся разного возраста. На занятиях кружка преподаватель мотивирует детей на конечный результат работы. В начале обучения вышивке предлагает простые и быстрые в изготовлении проекта работы. Отдельные ребята начинают заниматься вышивкой углубленно, выполняя красивые и сложные проектные работы.

По мнению Мырза Н.Н. инновационные процессы в сфере дополнительного образования положительно влияют на качество обучения и воспитания в учреждениях дополнительного образования детей, повышают профессиональный уровень педагогов, создают лучшие условия для духовного развития воспитанников, позволяют осуществить личностно-ориентированный подход к ним.

Программа курса проектной деятельности «Школа мастеров» Череватовой Е.А. [3] составлена на основе учебных программ «Народное декоративно-прикладное искусство», отдела внешкольного дополнительного образования Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации Всероссийским и программы «Художественное творчество» Т.Н. Просняковой. Ориентирована программа на организацию внеурочной деятельности по направлению «Проектная деятельность», предназначена для детей среднего школьного возраста и направлена на формирование ключевых компетентностей в области декоративно-прикладного искусства.

Курс включает в себя новые для учащихся знания, не содержащиеся в базовых программах, он ориентирован на знакомство учащихся 5—8х классов с особенностями проектной деятельности. Курс рассчитан на четыре года (35 часов в год), за это время воспитанники должны овладеть технологией и практическими навыками основными видами декоративно-прикладного творчества и познакомиться с основами проектной деятельности.

Основными задачами курса автор считает

1. Приобщение учащихся к истокам традиционного народного искусства.
2. Развитие художественно-творческих способностей детей.
3. Ознакомление с основами проектной деятельности и значением художественного проектирования при создании современных изделий.
4. Формирование позитивной самооценки, самоуважения, коммуникативной компетентности в сотрудничестве, способности к организации деятельности и управлению ею, умений решать творческие задачи, работать с информацией.

Программа предусматривает преподавание материала по «восходящей спирали», то есть периодическое возвращение к определенным темам на более высоком и сложном уровне. Все задания соответствуют по сложности детям определенного возраста, позволяет работать, как индивидуально, так и в группах. Работа, которая требует больших затрат по времени, может выполнена и в домашней обстановке. Тем самым закладываются возможности для общения детей и родителей.

Изучение каждой темы завершается выполнением творческого проекта. Итоги реализации программы могут быть представлены через презентации проектов, участие в конкурсах и олимпиадах по разным направлениям, выставки, конференции, фестивали. Одной из форм организации учебной деятельности является проведение творческих конкурсов проектных работ.

Таким образом, автором созданы условия для развития художественно-творческих способностей учащихся посредством освоения методов научного познания и умений учебно-исследовательской и проектной деятельности. При

выполнении творческих проектов у учащихся формируется умение определять адекватные способы решения учебной задачи на основе заданных алгоритмов, развиваются способности к исследовательскому мышлению, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе.

Анализ опыта педагогов позволил нам разработать проект кружка «Лоскутные фантазии». Народное декоративно-прикладное искусство — неиссякаемый источник творчества; на его традициях воспитано множество поколений народных мастеров, творивших окружающую людей предметную среду по законам добра, красоты и пользы. В каждом уголке России развивались свои присущие данной местности ремесла. Одним из традиционных ремесел было лоскутное шитье.

Цель проекта: формирование познавательной активности детей среднего школьного возраста в процессе проектной деятельности в области традиционного русского лоскутного шитья.

Задачи проекта: Развивающие: развивать познавательную активность и творческий потенциал, проектно-исследовательские компетенции.

Обучающие: познакомить с техникой лоскутного шитья, научить различать основные техники выполнения лоскутного шитья, познакомить с техникой изготовления изделия по разработанному эскизу

Воспитательные: воспитывать гуманное и бережное отношение к окружающей природе, способность к взаимопониманию, интерес и внимание к творческим усилиям товарищей.

Предполагаемый продукт проекта: творческий проект обучающихся (декоративное панно «Лоскутные фантазии»).

Материально-техническое оснащение включает оборудование кабинета (учебные столы, швейная машина, мультимедиа), материалы и инструменты (кусочки разной ткани, тесьма, нитки, клеевая прокладка, пленка полиэтиленовая, ножницы, иглы, игольница, линейка, карандаш, копировальная бумага, листы бумаги), демонстрационный материалы (образцы в технике лоскутного шитья, памятка по ТБ, презентации).

Этапы работы над проектом:

- Знакомство с историей и техникой выполнения лоскутного шитья.
- Классификация цветовых гармоний. Выполнение эскизов орнаментов изделий, изготовленных в технике лоскутного шитья.

- Разработка проектного изделия.
- Выбор идей и выбор лучшей.
- Упражнения по техники выполнения ручной аппликации.
- Изготовление коллективного проектного изделия.
- Защита проекта. Оценка и анализ результатов.

Проект «Лоскутные фантазии» имеет художественно-техническую направленность и активизирован на расширение кругозора детей среднего школьного возраста. Познакомит учащихся с наследием традиций, особенностями русского народного лоскутного шитья, позволяет ощутить связь времен художественной обработки материала, помогает привить им интерес к традиционному художественному ремеслу, обучит практическим навыкам, умению создавать собственные творческие проекты в изделиях, в традиции народного мастерства.

Работу над проектом можно разделить на три этапа, каждый из предполагает постановку определённых целей.

На первом этапе идёт ознакомление с произведениями искусства, историей возникновения ремесла, даются теоретические сведения и последовательность выполнения данных работ с применением обозначений и изготовление наглядных пособий. Дети стараются подражать народным умельцам. Кто не испытывает затруднений — предлагает свои варианты. Изделия декоративно-прикладного искусства, которые видят дети, раскрывают перед ними богатство культуры народов, помогают им усвоить обычаи, передаваемые от поколения к поколению, учат понимать и любить прекрасное, приобщают к труду по законам красоты. На занятиях использованы записи музыки, презентации, а так же разнообразные иллюстрированные материалы и образцы изделий народных мастеров.

На втором этапе теоретическая деятельность по проектированию изделия сменяется практической деятельностью по воплощению изделия в материале. На этом этапе происходит формирование умений и навыков по выполнению эскизов орнаментов изделий изготовленных в технике лоскутного шитья, продолжают овладевать трудовыми умениями по обработке ткани. Закрепляют и развивают навыки культуры труда, умение планирования и организации своей работы, содержания в порядке и чистоте рабочее место, экономно расходования материалы, бережного отношения к инструментам, правильного их использования, соблюдая правила техники безопасности. Предусмотрены практические работы: составление из тканей образцов различных цветовых гармоний, придумать и нарисовать эскиз орнамента выполненной в технике лоскутная аппликация, упражнения по техники выполнения ручной аппликации.

Третий этап — практически духовный, когда ребята украшают изготовленный предмет. Это творческий мыслительный процесс.

Руководитель кружка постоянно развивая познавательную активность учащихся к занятиям, стремится выбирать такую форму их проведения, при которой предоставляется возможность самостоятельного подхода в переработке моделей или в создании новых образцов. Следует поощрять смелость в поисках новых форм и декоративных средств выражения образа, проявление фантазии и возможности разнообразия в оформлении творческих зданий. Предоставляя детям среднего школьного возраста как можно больше самостоятельности, руководитель вместе с тем должен направлять творческую деятельность учащихся среднего школьного возраста, развивать у них способность выбирать тему, думать о способах исполнения изделия, помогать в решении поставленной задачи.

На всех этапах обучения используются различные технологии обучения: модульные, коммуникативные исследовательские технологии, способствующие развитию познавательную активность учащихся при создании творческих проектов. В занятия включены здоровые сберегающие технологии,

т. е. упражнения для глаз, спины и рук, так как на каждом этапе проекта учащиеся повторяют инструктаж по технике безопасности.

Планируемые результаты: В ходе проведения занятий учащиеся среднего возраста должны приобрести новые знания о сущности метода проектов, его реализации, овладеть навыками проектной работы, уметь выделять цели и задачи проекта, тем самым составлять план всей работы, осуществлять работу по поиску и обобщению информации, по предоставлению результата своей деятельности.

В процессе анализа организации проектной деятельности на занятиях по декоративно-прикладному творчеству «Лоскутные фантазии» выявили, что последовательность и логическая связь всех этапов проекта, продуктивная творческая проектная деятельность влияет на активизацию познавательных интересов и развитие творческих качеств личности.

Список литературы:

1. Ананенко В.Л. Организация проектно-исследовательской деятельности в художественном образовании // Социальная сеть работников образования. — 2010. — 28 ноября [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://nsportal.ru/> (дата обращения: 06.11.2014).
2. Мырза Н.Н. Инновационный метод проектов на занятиях кружков ДПТ. // Энциклопедия знаний [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://pandia.org/text/79/041/31592.php> (дата обращения: 01.11.2014).
3. Череватова Е.А. Программа курса проектной деятельности учащихся образовательных школы «Школа мастеров». — 2014. — 01 апреля [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://infourok.ru/material.html?mid=63806> (дата обращения: 08.11.2014).

КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Гимадеева Лилия Маратовна

*студент 3 курса, кафедра педагогики ЕИ КФУ,
РФ, г. Елабуга
E-mail: angelli19@mail.ru*

Веревкин Игорь Александрович

*научный руководитель, старший преподаватель ЕИ КФУ,
РФ, г. Елабуга*

Сегодня по всему миру наблюдается нарастание агрессивной атмосферы, ожесточённости. Это касается не только межнациональных отношений, но и отношений между отдельными людьми. В нынешнее время необходимо воспитывать у детей доброжелательное отношение к окружающим, учить со вниманием относиться к ближним. Современные дети различаются либо полной холодностью к окружающим их людям, либо редкой жестокостью ко всему из-за чего педагог не всегда может воздействовать на них, ведь для этих детей учитель является тем человеком, кого они должны уважать. Поэтому по этой причине своевременно разрешённый конфликт — одно из средств повышения учителем своего авторитета. В то же время данная ситуация может положительно повлиять на ребёнка, заставить его пересмотреть свои взгляды на мир. Проблема конфликтного, жестокого обращения в современное время актуальна и для начальной школы, в которой идёт формирование личности будущего человека, и главный творец — учитель. Ему очень важно уметь предупреждать конфликты и грамотно их разрешать. Данной проблемой занимались очень многие учёные, такие как В.И. Андреев, В.В. Базелюк, Н.В. Басова и другие. В их работах конфликт и конфликтная ситуация рассматриваются с разных сторон, приводится их классификация и особое внимание уделяется тому, как должен вести себя учитель в данной ситуации.

В нынешнее время в педагогической теории и практике имеется большой запас материалов и наблюдений, касающейся педагогической конфликтологии как отдельной области исследований науки об образовании. Тема

педагогических конфликтов касается области научных знаний, которая имеет место во всех науках, не только социальных, но и технических.

Педагогическая конфликтология — теоретико-прикладное течение, предназначенное для изучения свойств и причин педагогических конфликтов и нахождения путей их разрешения [5, с. 34].

Как отмечал С.И. Ожегов, конфликт — противоречие, серьезное несовпадение желаний и интересов, ссора. «Советский энциклопедический словарь» это же понятие определяет так же, т. е. как пререкания сторон, точек зрения, сил. В «Философском энциклопедическом словаре» понятия «конфликт» не включено в состав лексических единиц. Его синоним — «противоречие» — определяется как взаимодействие противоположных, сторон и тенденций, предметов и явлений. Понятие «конфликт» используется только для обозначения острых агрессивных столкновений классовых интересов и желаний.

Конфликт — некая форма взаимодействия между двумя или более субъектами, которое может возникнуть по причине несовпадения интересов, желаний, мотивов и так далее. Иными словами, конфликт — ситуация, возникающая тогда, когда два или более человека взаимодействуют таким образом, что один из них для удовлетворения потребностей другого должен сделать шаг назад, то есть изменить свои желания и интересы [7, с. 43].

Нужно различать понятия «конфликт» и «конфликтная ситуация», так как разница между ними есть. Конфликтная ситуация — такое сочетание человеческих желаний, создающее фундамент для настоящего столкновения между социальными субъектами. Главная черта это то, что конфликт уже имеется, но пока нет активной борьбы. Таким образом, можно сказать, что конфликтная ситуация всегда предшествует конфликту, является её основой [6, с. 9].

Как указывают многие исследователи в области педагогики и психологии, составными частями конфликтов являются субъекты и объект конфликта со всеми их отношениями и характеристиками (М.Р. Битянова, Н.М. Вереникина).

Таким образом, конфликтную педагогическую ситуацию можно принять как сумму объективных и субъективных условий, которые возникают в школе и создают психологическую напряженность, по причине которой снижается рациональное управление субъектами взаимодействия и приходит в движение их эмоциональное восприятие сложившихся сложностей. Для того, чтобы конфликтная ситуация переросла в конфликт, нужен инцидент. Инцидент — это причина конфликта, какое-либо однозначное обстоятельство, являющееся «спусковым механизмом», которое порождает развитие событий.

Выделим виды конфликтов, возникающих среди младших школьников:

1. конфликты дидактического характера;
2. конфликты этики;
3. запредельно-этические конфликты.

Тема конфликта неисчерпаема. Это одна из проблем, которую можно назвать вечной. Пока существуют люди и развивается наше общество конфликты будут. Причины, которые вызывают конфликты, так же разнообразны, как и сами конфликты. Различают объективные причины и их восприятие индивидами. В младшей школе больше всего приходится встречаться с субъективными причинами. Нередко дети агрессивно реагируют на простые замечания или требования, на любые не знакомые ситуации и некоторые действия других детей. Недопонимание со стороны родителей, учителей и сверстников, недовольство своим статусом в обществе могут приводить к возникновению негативных эмоций. Эти эмоции могут стать причинами углубленного и нескончаемого расстройства всего поведения. Находясь в возбуждённом состоянии ребёнок не может спокойно рассуждать и действовать.

Исследователи конфликтов предлагают основную схему действий, которые направлены на то, чтобы сделать конфликт более рациональным и предотвратить переход конфликтной ситуации в конфликт. В психолого-педагогических исследованиях имеется большое количество мероприятий, направленных на разрешение и предотвращение конфликтов и конфликтных

ситуаций в начальной школе, основными из которых являются беседы и психологические игры.

Конфликты разнообразны, но каким бы не был конфликт, он требует разрешения. Как говорят мудрейшие, из двух спорящих всегда виноват тот, кто умнее. Но это никак не значит, что надо избегать конфликтов, так как своевременно неразрешённый конфликт может иметь более тяжкие последствия.

Наблюдение за учащимися 2-х классов МБОУ СОШ № 2 города Елабуга позволило нам получить следующие результаты: между учениками постоянно возникали какие-либо конфликты, которые перерастали в большой спор. Нередко в него вовлекались учитель, родители и администрация школы.

Чтобы определить уровень конфликтности 2-го «Б» класса была применена методика «Цветной опросник для выявления конфликтности класса», которая состоит из 7 вопросов, требующих закрашивания определённым цветом при выборе ответа. По результатам диагностики проводилось профилактическое занятие «Мир без конфликтов», включающее в себя беседу и игру «Необитаемый остров». В беседе рассматривались такие темы как «Дружба» и «Ссоры и мир», где учащиеся 2-го класса глубже окунулись в проблему конфликтов. В игре «Необитаемый остров», целью которой являлся показ учащимся значимости каждого в достижении общей цели, ребята раскрыли себя с новой лучшей стороны и это помогло им преодолеть некоторые конфликты в классе.

Результаты проведённой диагностики до и после проведения профилактического занятия можно увидеть ниже (Таблица 1, Рисунок 1).

Таблица 1.

Уровень конфликтности до и после проведения профилактического занятия

Результат/причина	До			После		
	часто	редко	никогда	часто	редко	никогда
Трудности в общении, выражающиеся в негативном отношении друг другу	42 %	44 %	14 %	32 %	52 %	16 %
Агрессивное поведение	30 %	39 %	29 %	22 %	48 %	30 %
Непонимание в общении	12 %	54 %	34 %	11 %	34 %	55 %
Класс дружный	45 %			62 %		
Класс недружный	55 %			38 %		

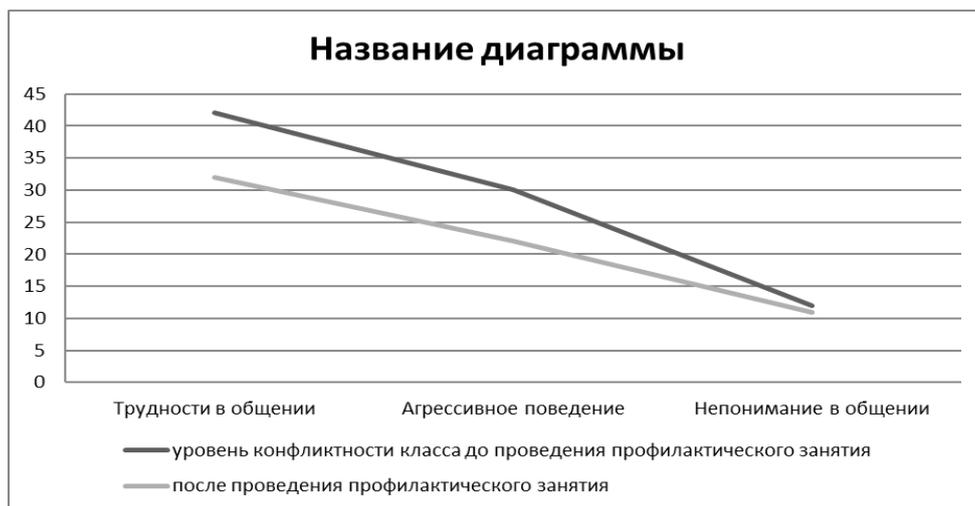


Рисунок 1. Результаты диагностики до и после проведения профилактического мероприятия

Из таблицы 1 и рисунка 1 можно увидеть снижение уровня конфликтного поведения группы.

Отмечалось снижение частоты возникновения конфликтов среди учащихся, у детей повысился интерес детей к занятиям.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Конфликтология. Искусство споров, ведение переговоров, разрешение конфликтов. М.: Просвещение, 2005 — 138 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ, 1999 — 551 с.
3. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: учебное пособие для вузов по педагогическим специальностям. М.: Владос, 1999 — 174 с.
4. Рыбакова М.М. Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов: хрестоматия по социальной психологии. М.: Владос, 1999 — 408 с.
5. Рыданова И.И. Педагогич конфликт, пути преодоления: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Мн.: Дизайн ПРО, 1998 — 80 с.
6. Уткин Э.А. Конфликтология: Теория и практика. М.: Тандем, 1998 — 263 с.

РАБОТА С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ И ТРУДНЫМИ ДЕТЬМИ

Главацкая Алина Романовна

*студент факультета иностранных языков, кафедры английского языка
и теории преподавания иностранных языков, Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия,
РФ, г. Самара
E-mail: alina_glavatskaya@mail.ru*

Кулешова Елена Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных
языков, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия,
РФ, г. Самара*

«Человек, действительно уважающий человеческую личность, должен уважать ее в своем ребенке, начиная с той минуты, когда ребенок почувствовал свое "я" и отделил себя от окружающего мира»

Так писал когда-то русский публицист и литературный критик XIX века Дмитрий Иванович Писарев [8]. Сколько лет утекло с тех времён, но и поныне семья для человека является самой первой ступенью в его жизни. И именно с этой ступени он отправляется в своё долгое странствие под название «жизнь». Именно на этом этапе у человека появляются задатки морали и нравственности, формируются понятия о том, что есть хорошо и плохо, эстетично и безобразно, а также проявляются качества личности и члена общества. Безусловно, семья способствует развитию веры в самого себя, побуждает его к социальной и творческой активности. Следовательно, можно утверждать, что именно в семье происходит изначальная социализация ребёнка.

Ни для кого не секрет, что современная семья находится в состоянии кризиса. И этот факт не может не привлекать внимания специалистов из различных областей и профилей науки. Не смотря на это, семья обладает рядом достоинств. Это и благоприятная атмосфера комфорта, заботы, любви, поддержки, и понимание с полуслова, постоянный пример старших, и усвоение нравственных ценностей, поддержка семейных традиций и т. д. Но, к сожалению, всё чаще в наши дни встречаются семьи, далёкие от идеальных — неблагополучные семьи. Воспитание в них, как правило, искажает личностное

развитие ребенка не в лучшую сторону. Как известно, неблагополучные семьи являются первопричиной появления трудных детей и подростков. Как утверждают некоторые исследователи, которые плотно изучают данную проблему, такие как В.В. Чечет [2, с. 23], Л.М. Шипицына, основной причиной этого явления является в целом кризис института современной семьи.

Небесспорные вопросы о современной семье требуют разностороннего подхода: тщательного ознакомления с теоретическими материалами, их, а также практического решения на личностном, общественном и конечно же государственном уровнях.

Различные авторы вкладывают в термин «неблагополучная семья» собственноричный смысл. Поэтому к термину «семейное неблагополучие» приравниваются и такие понятия, как: «дисфункциональная семья», «деструктивная семья», «негармоничная семья», «семьи группы риска» и другие [4, с. 65]. То и дело проблемы, с которыми сталкиваются подобные семьи, касаются абсолютно различных сторон жизни, но чаще всего медицинской, социальной и психолого-педагогической.

К примеру, социальная и педагогическая некомпетентность родителей приводит к психологическому напряжению, что вызывает семейные конфликты, которые лишь накаляют обстановку между детьми и родителями. Ситуация, из-за которой человек зачастую идёт на аморальные или же асоциальные действия - это проблемы материальной стороны семьи. Если всё это не позволяет удовлетворить жизненно необходимые потребности, то всё это в конечном счёте зачастую отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье взрослых и детей. Педагогическая неосведомлённость родителей ведёт к сбоям и разладу индивидуального развития детей. А ведь именно душевное, внутренне состояние ребёнка является неким показателем семейного благополучия или неблагополучия.

Итак, придерживаясь термина «неблагополучная семья» мы представляем семью с нарушенной структурой, с нетипичными, неприсущими типичной семье качествами, семью, в которой откровенно обесцениваются семейные

функции, и в которой имеются те или иные дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети.

В наши дни существуют такие формы семейного неблагополучия, которые не проявляются абсолютно открыто в обществе, но являются весьма распространёнными. Именно поэтому они вызывают достаточно много затруднений и опасений. Именно на характеристике таких форм я бы хотела остановиться, так как их разрушительное влияние на формирование полноценной разносторонне развитой личности ребёнка не менее опасно, чем в семьях, где открыто культивируются асоциальные ориентации и проявляются образцы антиобщественного поведения.

Существует пять типов неблагополучных семей [5, с. 31]:

1. Проблемные семьи — это семьи, полноценная деятельность которых нарушена из-за педагогической некомпетентности родителей. Обычно это семьи, в которых царит авторитарный стиль воспитания, гиперопека или гипоопека.

2. Кризисные семьи — это семьи, которые пережили какой-либо кризис — внутри семьи или за её пределами. На то может быть множество причин, такие как изменение состава семьи (как прибавление, так и утрата членов семьи), развод, утрата места работы, жилья, документов, взросление детей и другие.

3. Асоциальные семьи — это такой тип семей, признаком которых является наличие проблем с алкоголем, и как следствие пренебрежение нуждами детей. Однако отношения между ребёнком и родителем не разорваны полностью. Например, дети могут пытаться скрывать пьянство и соответствующее ему поведение родителей, или же брать на себя ответственность за воспитание младших братьев и сестёр и так далее. Под воздействием такой обстановки у детей как правило формируются социально неодобряемые обществом убеждения и взгляды.

4. Аморальные семьи — это семьи, в которых полностью отсутствуют семейные ценности. Чаще всего в семьях такого типа родители злоупотребляют не только алкоголем, но и наркотиками, а также на этом фоне прибегают

к жестокому обращению со своими детьми. Они не обеспечивают достойных условий проживания для детей, их безопасности, обучения и воспитания. А дети в свою очередь не интересуются учебой, подвергаются насилию и как следствие убегают из дома.

5. Антисоциальные семьи — это такой тип семей, в которых наблюдается крайняя степень семейной дисфункции. Зачастую она связана с противоправными и антиобщественными действиями, несоблюдением моральных, нравственных норм, нарушением экономических прав. В самых тяжелых случаях в таких семьях проявляется паразитическая составляющая, то есть принуждение детей к попрошайничеству, воровству или даже проституции.

Огромное количество причин подрывают непоколебимость ребенка в себе, его возможности к саморегуляции, утверждению самого себя в жизненно важных ситуациях, поэтому рождается чувство незащитности и одиночества.

Однако, проблема «трудных» детей в педагогике не нова. Еще в начале XX в. стала рождаться идея вероятности и целесообразности педагогической поддержки данному типу учащихся. На волне реформаторской педагогики делаются первые шаги к ее научному осмыслению и обоснованию в Европе, США и России (Г.В. Мурашев, В.П. Кащенко, С.Т. Шацкий). В 20-е и в начале 30х гг. в нашей стране происходит динамичное развитие педагогической практики работы с «трудными» подростками и детьми (В.П. Кащенко, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.) [6, с. 46]. На сегодняшний момент можно только предполагать, каким высоким был бы уровень научно-педагогических и практических достижений России в этой сфере, если бы события 30-х гг. XX в. в российской педагогике не прекратили работу над проблемой «трудных» детей почти на полвека.

И всё же, чтобы предотвратить попадание детей в список «трудных», необходимо проводить различного рода беседы, мероприятия. Как известно, большее количество времени дети проводят в школе. Поэтому возникает вопрос: Какова специфика работы именно классного руководителя по профилактике трудновоспитуемости учащихся?

Для ответа на этот вопрос, с целью изучения типов семейного неблагополучия в практическом аспекте было осуществлено исследование творческих работ учащихся, проведённое в одной из школ г.о. Самара. Методики были проведены с учащимися 5—6 классов с целью выявления каких-либо психологических отклонений у детей из неблагополучных семей и трудных детей. После беседы с их классными руководителями, было выяснено, какие из ребят воспитываются в неблагополучных семьях, и были сравнены их рисунки с рисунками детей из полноценных благополучных семей. Результаты оказались неожиданными.

Итак, первая из проведённых нами методик называлась «Моя семья». Это методика существует уже практически век в различных её интерпретациях. Но наиболее популярна и актуальная модификация Р. Бернса и С. Кауфмана под названием «Кинетический рисунок семьи». Данная методика является многофункциональной. При помощи неё можно одновременно понять о семейных взаимоотношениях, а также о том, как и кем ребёнок ощущает себя в ней. Детям была дана полная свобода творческой мысли для изображения своей нынешней семьи. Соответственно их возрасту, от них ожидалась и креативность, и прорисовка деталей, и внесение элементов окружения, важных для семьи.

Ниже приведем пример рисунка ребёнка из полноценной, сплочённой семьи.



Рисунок 1. Методика «Моя семья»

Как видно из работы, учащийся прорисовал все части тела, включая лицо, пальцы, стрижки и т. д. В нижнем левом углу сидит, по мнению учащегося, ещё один член семьи, которого он любит не меньше остальных — это кролик. Рисунок цветной, яркий, во время работы над ним ребёнок старался не забыть ни об одной детали в изображении своих родных, часто задумывался над выбором цвета или фасона того или иного элемента одежды, что свидетельствует о его трепетном и внимательном отношении ко всем членам своей семьи. Что же касается себя, поначалу можно подумать о низкой самооценке ребёнка, так как он не стал прорисовывать детали при изображении себя. Но при беседе с ним можно понять, что это совершенно не так. В таком виде он изобразил себя по причине того, что учащийся занимается борьбой на протяжении 6 лет. Его рисунок совпадает с его любимой тренировочной формой.

Следующие рисунки выполнены с виду весьма спокойной и скромной девочкой из многодетной семьи со строгим отцом. Сначала она в принципе отказывалась нарисовать семью и вместо этого нарисовала вазу. Рисунок семьи «без семьи» — это явный крик протеста ребенка и подаваемый таким образом сигнал бедствия — SOS. Но после нескольких бесед ребёнок таки согласился.



Рисунок 2. Методика «Моя семья»

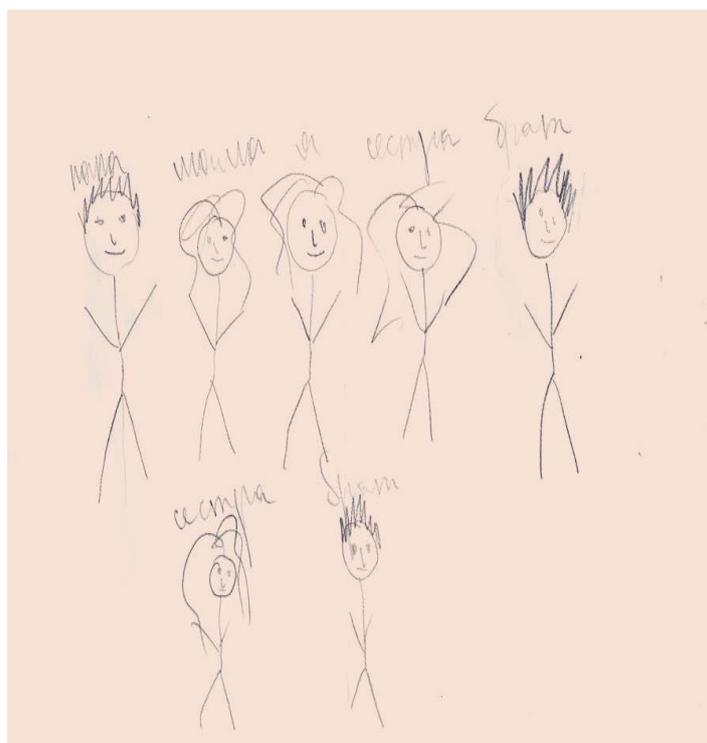


Рисунок 3. Методика «Моя семья»

Существует реальный факт, что в наши дни, когда ребёнок с родителями подают документы для обучения в школу, с ребенком также проводится методика. И одним из критериев полноценного развития ребёнка является прорисовка всех деталей головы: глаз, губ, волос, носа, ушей и т. д. На данном рисунке мы ясно видим отсутствие каких-либо деталей, что свидетельствует о явных нарушениях в сфере коммуникации. Рисунок выполнен в виде однообразных фигур. Зачастую руки показывают физическую сторону намерений контроля поведения людей. Если ребенок рисует себя или других членов семьи с поднятыми вверх руками, то это часто связано с агрессивными желаниями, которые, судя по реальному поведению ребёнка, подавляются, но всё же остаются намерениями в её голове [3, с. 59].

Приведём пример на ещё одном рисунке (Рис. 4). На нём видно, что ребенок изобразил себя после всех членов семьи, а сестру поместил между родителями. Зачастую, такое расположение членов семьи свидетельствует о ревностном отношении. Ребёнок протестует, он недоволен. К тому же свою сестру, которая старше него всего на пару лет, он изобразил такими

же по высоте, как и родителей, а себя нарисовал вовсе маленьким. Это говорит нам о том, что ребёнок чувствует себя немного «другим» и «лишним».

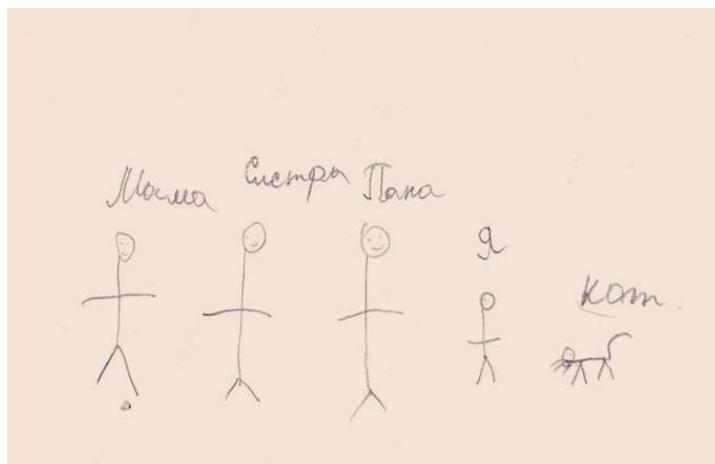


Рисунок 4. Методика «Моя семья»

Вторая рисуночная методика, которая была проведена, называется «Несуществующее животное». Сегодня эта методика является одной из самых популярных методик изучения личности. Она подходит для всех возрастов. Ещё в XX веке знаменитый английский искусствовед Герберт Рид проанализировал тысячи детских рисунков, и с тех пор существуют действительные доказательства связи животного и своего «Я».

Опять же, при проведении данной методики детям не ставилось никаких рамок в изображении придуманного ими животного.

На рисунке 5 представлена работа учащегося из благополучной семьи.

На рисунке изображено животное под названием «Единкорова». Пушистое, доброе, окруженное деревьями, рекой, травой — всё это даёт в совокупности картину полноценной сформированности ребёнка. На рисунке видна творческая мысль, общая идея, задумка. Ребёнок соединил в нём два добрейших животных — единорога и корову, причем один из них — вымышленный сказочный персонаж.



Рисунок 5. Методика «Моя семья»

А вот что предложил нам один из самых спокойных и молчаливых парней в 6 классе.



Рисунок 6. Методика «Моя семья»

С одной стороны, даже не профессионалу в психолого-педагогической области науки видно, что данный рисунок является необычным и нестандартным, с негативным оттенком значения этих слов. Но с другой стороны, интерпретировать данный рисунок весьма трудно, так как у животного под названием «Тень» нет ни одной детали. Но, согласитесь, данный рисунок захватывает дух. Молчаливый тихий парень будто отобразил самого себя в виде тени. Он хочет быть незаметным или, возможно, чьей-то фобией. Конечно же, такой рисунок является сигналом о том, что ребёнку необходима разносторонняя помощь и, конечно же, дальнейшая диагностика.

Подводя итог по проделанной работе, нужно отметить, что данные методики показали необходимость работы с учащимися в школах педагогов, социальных работников и психологов. В обязательном порядке необходимо

привлечение родителей и работы в том числе и с ними. Только коллективный труд может спасти такие трудные семьи и, соответственно, подрастающих детей от дальнейших, более тяжелых психологических отклонений. Это касается не только учащихся 5—6 классов, но и учащихся любых классов, школ и высших учебных заведений.

Семья — это, как известно, ячейка общества. В наши дни семья находится в кризисном состоянии, по словам экспертов, и переживает множество метаморфозов: изменяется типа построения отношений в семье от традиционного к модернизированному, меняются виды семейных отношений. В современном обществе привычно рассматривать семью, как источник любви, мира, комфорта, где человека окружают самые близкие и дорогие люди. Но всё же если взглянуть глубже, то становится понятно, что это вовсе не так. Семья все чаще напоминает театр военных действий, арену ожесточенных споров, взаимных обвинений и угроз. Мы не можем точно определить число детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, однако есть основания полагать, что оно велико. В реальных условиях социально-педагогической деятельности при коллективной работе социальных педагогов и психологов, возможно сократить число сложных семей и, соответственно, детей. А это значит, что возможно сделать детство тысяч детей гораздо счастливее.

Список литературы:

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986, — 113 с.
2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М., 1996 — 174 с.
3. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. СПб., 2001 — 356 с.
4. Головин С.Ю. Словарь психологических терминов (2000 терминов), М., 1998 г.
5. Загвязинский В.И., Р. Атаханов. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2012. — 208 с.
6. Залкинд А.Б. Вопросы советской педагогики. Л., 1926 г.
7. Электронная версия газеты «Новые известия». [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: www.newizv.ru (дата обращения 29.05.2015).
8. Электронный справочник по педагогике. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: HYPERLINK <http://www.wiki.iteach.com> www.wiki.iteach.com (дата обращения 29.05.2015).

ИДЕИ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАБОТАХ Ш.А. АМОНАШВИЛИ

Глухов Константин Валерьевич

*студент 3 курса, кафедра общей и профессиональной педагогики,
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
РФ, г. Оренбург
E-mail: kos94tya@mail.ru*

Султанова Татьяна Анатольевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
РФ, г. Оренбург*

Начало XX столетия стало знаменательным в истории развития альтернативных педагогических течений, что определило направляющий вектор процесса становления общественных образовательных систем. Данный этап исследователи [3; 4; 7] связывают с прогрессирующим на рубеже XIX—XX столетий общественным движением, отстаивающим идею «нового» воспитания. Его значимость обусловлена острой потребностью в создании такой общественной школы, которая не только противопоставлялась бы кризисным положениям консервативного образования, но и приносила кардинальные изменения в политико-социальный уклад существования мирового сообщества.

Именно в данный период актуальными и значимыми становятся новые постулаты современной педагогики. Источником развития человека является он сам. Его становление происходит путем «проживания» взаимодействия с окружающим миром, с другими людьми, через осознанное изменение как окружающей, так и внутренней сущности. При этом природа рассматривается как фактор, создающий предпосылки для рождения и развития человека.

Формат проявления активности человека определяется феноменом свободного действия, раскрывающего перед человеком просторы для деятельности, реализуемой на основе единства процессов осознания, переживания и расширения границ возможного. Активизируя интеллектуальные и интуитивные особенности, человек познает собственное «Я» в контексте взаимодействия с окружающим миром, характеризующимся системностью

и целостностью. Индивидуальное проявление через контакт с окружающим миром в рамках определенных событий и позитивную самореализацию раскрывает подлинный смысл развития человека.

Эти положения воплотились в содержании проекта гуманистической педагогики. Одним из наиболее известных сподвижников идей гуманно-личностной педагогики начала XXI века в России является академик РАО Ш.А. Амонашвили. Его труды «Здравствуйте дети», «Как живете дети», «Единство цели», «Размышления о гуманной педагогике», «Школа Жизни» и др. раскрывают глубинный смысл таких категорий педагогики как «воспитание», «школа», «учитель». По мнению Ш.А. Амонашвили, гуманное педагогическое мышление является основанием гуманно-личностной педагогической системы, которая выступает антиподом консервативной и авторитарно-императивной педагогики.

В своём трактате «Школа Жизни» Ш.А. Амонашвили утверждает, что из данных соображений, вытекают три постулата «Веры Учителя» в личность ребенка [1, с. 47]:

1. Ребенок есть явление в нашей земной жизни, а не случайность.
2. Ребенок несет в себе жизненную задачу — миссию.
3. Ребенок несет в себе неограниченную Энергию Духа.

«Ты все можешь», утверждает педагог, глядя в глаза ребенка. Вот удивительно четко сформулированная позиция учителя «Если Вселенная действительно беспредельна, а природа не имеет исчисления в своем творчестве, то единственная модель этой беспредельности и этих богатств есть ребенок» [1, с. 51].

В процессе развития гуманистической педагогики были разработаны положения, включающие в себя прогрессивные признаки, которые должны учитываться при реализации процесса обучения и воспитания.

Отметим следующие основы гуманистического и личностно-ориентированного подхода в педагогике:

1. Гуманистическое мышление не открывает современную теорию и практику. Оно основано на традициях народной школы и находит истоки в религиозных, философских и педагогических учениях.

2. Педагогика включает в себя культурное мышление и тенденции общества, которого заложены природой в функциональные возможности человека.

3. Процесс воспитания личности человека проходит через развитие духовно-нравственного потенциала, способствующего раскрытию и созиданию благородных черт в ребенке.

4. Гуманно-личностная педагогика берет во внимание основные постулаты классической философии и педагогики о том, что ребенок — это главное явление в жизни. Именно он, наделенный «высочайшей энергией духа» является носителем собственной жизненной миссии.

5. Образовательный процесс строится на осмыслении целостности личности человека и природных начал, силы которых состоят в раскрытии и обосновании научных трудов современной психологии и философии.

В 80-х годах XX века педагоги-экспериментаторы Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, М.П. Щетинин, В.Ф. Шаталов в отчете о своей творческой встрече написали: «То, что веками повторяли выдающиеся педагоги-гуманисты, что прежде было мечтой, то для нас стало житейской необходимостью: мы должны дать нашим детям новые стимулы, которые лежат в самом учении. Если внешних побуждений к учению почти нет, если способов к принуждению совсем нет, если нельзя рассчитывать на всеобщий интерес к предмету и если мы реалисты, не хотим прятаться от действительности, то перед нами лишь один путь: мы должны вовлекать детей в общий труд учения, вызвать у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития» [2; 7].

Данные мысли явились концептуальной основой для обоснования Ш.А. Амонашвили гуманно-личностного подхода в образовательном процессе

и носят характер практико ориентированных методов и инструментов педагогики, которые нашли свое воплощение в «Школе жизни» [1].

«Школа жизни» Ш.А. Амонашвили основана шести концептуальных положениях, включающих особенности педагогического процесса.

Первая основа строится на внутренней преемственности природы и человека как воспитателя. Природа, по мнению Ш.А. Амонашвили, закладывает в человеке приоритет безграничного развития разума.

Вторая основа процесса педагогики в гуманистической школе заключается в целостности, которая включает в себя прогностический компонент анализа будущего человека.

Третья концептуальная основа затрагивает особенности урока, который рассматривается как единый механизм охвата процессов жизнедеятельности и обучения человека.

Четвертая основа педагогического процесса строится на сотрудничестве педагога и обучаемого.

Пятая основа гуманного педагогического процесса проявляется в развитии у обучающихся способности к самооценочной деятельности. При этом залогом успешности обучения является упразднение отметок.

Шестая основа «Школы жизни» — заключается в особой миссии педагога. «Очеловечивание среды вокруг каждого ребенка, гуманизация социума и самого педагогического процесса есть высшая забота учителя» [1].

Создание культурно-воспитательной процессов, способствующих свободному выбору способов творческой самореализации личности человека и ее культурное саморазвитие раскрывают общие требования ко всем гуманистическим моделям обучения.

Средства обучения, методы и формы организации педагогического процесса — это творческий поиск в собственном содержании педагога и обучаемых.

Прогностический характер гуманистической педагогики определяет будущее человека и является утверждением, что все изменения, происходящие

в личности человека, зависят от его личностных проявлений и активности, опирающихся на силу разума, а не на сферу социального контакта с обществом по отношению к индивиду [5]. Тем самым «Школа жизни» утверждает приоритет сознания над бытием. В связи с этим гуманизация педагогического процесса исключает безличностный подход к человеку.

Гуманистическое направление центрировано на человеке, культуре и социуме как взаимосвязанных детерминантах педагогического взаимодействия, направленного на поддержку индивидуального развития и самоопределения человека. Таким образом, данные постулаты гуманистической педагогики создали предпосылки для возникновения личностно-ориентированных моделей и стратегий будущего образования.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. Теория и практика. Педагогическая мастерская Шалвы Амонашвили. М.: Дрофа, 2010. — 176 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
3. Вентцель К.Н.: Антология гуманной педагогики. М.: ИДША, 1999. — 250 с.
4. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. М.: Советская Россия, 1989. — 235 с.
5. Султанова Т.А. Историография проблемы прогнозирования в образовании // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2014. — С. 28—31.
6. Узнадзе Д.Н. Антология гуманной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с.
7. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. М.: Просвещение, 1980. — 95 с.

МАССОВЫЕ УБИЙСТВА В УНИВЕРСИТЕТАХ США (ПО МАТЕРИАЛАМ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ)

Гришаков Максим Николаевич

*студент 1 курса, юридический факультет КемГУ,
РФ, г. Кемерово
E-mail: лана995@yandex.ru*

Борисенко Елена Николаевна

*научный руководитель, д-р пед. наук, доцент, КемГУ,
РФ, г. Кемерово*

Современные средства массовой информации и коммуникации, прежде всего Интернет, сделали возможным получение информации по всем интересующим человека вопросам из самых различных источников. Так, российские студенты могут узнавать все, что им интересно о жизни студентов зарубежных стран. Изучение английского языка позволяет студентам пользоваться информацией из первоисточников на английском языке. Студенты – будущие юристы, изучающие юридический английский, проявляют профессиональный интерес к сообщениям о правонарушениях и преступлениях, совершаемых на территории высших учебных заведений в англоязычных странах. Чаще всего подобные сообщения приходят из американских университетов и колледжей. В их кампусах нередко совершаются такие тяжкие преступления, как массовые убийства с применением огнестрельного оружия.

Сообщения и аналитические публикации на данную тему заставляют задуматься о том, почему совершаются такие преступления и как их можно предотвратить. В нашей статье делается попытка ответить на эти вопросы.

На протяжении многих лет в Соединённых Штатах Америки развилась опасная тенденция совершения массовых убийств с применением огнестрельного оружия. Массовое убийство определяется ФБР как убийство четырех или более человек произошедшее в ходе одного инцидента без значительного временного разрыва между убийствами [6].

Острая необходимость изучения проблемы массовых убийств и её практического решения подтверждается исследованиями ученых

Гарвардского Университета, которые установили, что частота массовых расстрелов увеличилась в три раза с 2011 года, и они происходят в среднем каждые 64 дня, по сравнению с периодом с 1982 года по 2011 год, когда они происходили каждые 200 дней [7]. Это означает, что уже в ближайшем будущем можно ожидать новые массовые убийства с применением огнестрельного оружия в образовательных учреждениях США.

Нами было проанализировано более 50 публикаций о подобных преступлениях для того чтобы понять, что представляют собой эти убийства, при каких обстоятельствах и почему они происходят, можно ли остановить подобные преступления. В данной работе мы рассматриваем три преступления, которые широко освещались в американских и других англоязычных СМИ.

Первого августа 1966 года студент Техасского университета Чарльз Джозеф Уитмен (Charles Joseph Whitman) совершил одно из жесточайших массовых убийств в истории США, известное как бойня в Техасском университете. Стрелок забаррикадировался на смотровой площадке башни Техасского университета и открыл огонь из снайперской винтовки по ничего не подозревающим людям внизу. В течение 96 минут 48 человек получили огнестрельные ранения, 16 из них погибли. Д.Ч. Уитмен был застрелен полицией. За день до этого он убил свою жену и мать [13].

Седьмого июня 2013 года все средства массовой информации сообщили в новостях о стрельбе в Санта-Монике (Калифорния). Трагические события начались около полудня, когда Джон Завари (John Zawahri) убил своего отца и брата в скромном одноэтажном доме в Санта-Монике. Устроив поджог дома, Дж. Завари, вооружившийся полуавтоматической винтовкой AR-15, остановил хэтчбек «Мазда», за рулем которого была женщина, и приказал отвезти его в колледж Санта-Моники. Преступник вышел из автомобиля на территории колледжа и начал стрелять по проезжающим автомобилям. Затем он направился в библиотеку колледжа, где и был убит полицией. Шесть человек, включая преступника, погибли, еще четверо получили ранения. Дж. Завари был студентом колледжа Санта-Моники, но в 2010 году бросил учебу [4].

В университете Алабамы (г. Хантсвилл) 12 февраля 2010 года во время очередного заседания кафедры биологии, на котором присутствовало 12 человек, профессор Эми Бишоп-Андерсон (Amy Bishop-Anderson) поднялась со своего места и начала стрелять по коллегам из 9-миллиметрового пистолета. Шесть человек получили огнестрельные ранения, трое из них погибли. По чистой случайности оружие заклинило, и убийца была арестована через несколько минут. Её приговорили к пожизненному заключению без права досрочного освобождения. Следует упомянуть, что в 1986 году Э. Бишоп-Андерсон, якобы по неосторожности, застрелила своего брата из ружья, принадлежавшего отцу [5].

Из вышеизложенного видно, что, с одной стороны, преступления имеют общие черты: место совершения — кампус университета; орудие совершения убийства — огнестрельное оружие; кажущееся отсутствие мотива; первыми жертвами преступников были их родственники; все трое были связаны с учебными заведениями, на территории которых они совершили преступления.

Почему же произошли эти преступления? Где преступники взяли оружие?

В первом случае опухоль головного мозга, предположительно, стала основной причиной бойни, устроенной Д.Ч. Уитменом в кампусе университета. Оружие было куплено в магазине в день совершения преступления.

Считается, что семейная ссора спровоцировала Дж. Завари на совершение преступления. Кроме этого несколько средств массовой информации процитировали не назвавших себя сотрудников правоохранительных органов, сообщивших, что Джон страдал от психического расстройства [1]. Полуавтоматическую винтовку типа AR-15 он собрал дома из частей, заказанных через интернет. Хотя Дж. Завари сделал около 100 выстрелов, полиция утверждала, что он имел при себе около 1300 патронов в магазинах высокой емкости, запрещенных к продаже, покупке и обороту в Калифорнии [12]. Это означает, что жертв могло быть во много раз больше.

Накануне заседания кафедры Э. Бишоп-Андерсон получила письмо об увольнении из колледжа. В письме не говорилось о причине её увольнения,

которое вступало в силу 12 февраля. Именно в этот день она совершила своё страшное преступление [3]. Письмо могло спровоцировать Э. Бишоп-Андерсон, у которой и ранее наблюдались приступы гнева и агрессивного поведения. Помимо этого некоторые ее коллеги заявляли, что она психически неуравновешенна. Относительно орудия совершения преступления, её муж Джеймс Андерсон сказал в одном из интервью, что жена одолжила пистолет.

Проанализировав обстоятельства, причины и средства совершения этих преступлений, мы сравнили полученные наши выводы с некоторыми объяснениями этих явлений, приводимых в англоязычной прессе.

Психическое заболевание является одним из наиболее часто используемых объяснений, и мы разделяем эту точку зрения. Однако новое исследование, опубликованное в Американском журнале здравоохранения докторами Джонатаном Метзлом и Кеннетом Т. Макклишом, опровергает данную точку зрения. В статье «Психические заболевания, массовые расстрелы и американская политика в отношении огнестрельного оружия» Дж. Метзл и К.Т. Макклиш проанализировали различные данные и специальную литературу, связывающие использование оружия и психические заболевания на протяжении последних сорока лет. Они установили, что, несмотря на предвзятое отношение к психически больным людям, большинство из них не опасны и не совершают насильственных действий. Авторы статьи утверждают, что менее 5 % из 120000 убийств, совершенных с применением огнестрельного оружия в США с 2001 по 2010 год, совершены людьми с диагнозом психического заболевания [8].

Другой наиболее часто называемой причиной убийств и агрессивного поведения являются жестокие видеоигры. Исследование, проведенное профессором Университета штата Огайо Брэдом Бушменом и его коллегами, показало, что студенты, игравшие в жестокие компьютерные игры по 20 минут каждый день на протяжении трех дней, демонстрировали более высокие уровни агрессивности с каждым новым днем. При этом Б. Бушмен согласился с тем, что миллионы людей играют в жестокие видеоигры и не совершают преступлений. Однако для жертв издевательств и психически неуравно-

вешенных людей видеоигры могут выступать в качестве фактора риска, провоцирующего совершение преступления [9]. Таким образом, жестокие компьютерные игры не являются причиной, но могут быть фактором совершения преступления для определенного круга лиц.

Мы не располагаем данными о том, увлекались ли Д.Ч. Уитмен, Дж. Завари и Э. Бишоп-Андерсон жестокими компьютерными играми.

Контроль оружия является темой, часто поднимаемой в прессе и политиками в связи с массовыми убийствами. Исследование, проведенное USA Today, показывает, что 77 % массовых убийств совершаются с использованием огнестрельного оружия [2]. В США совершается в 6,9 раз больше убийств, чем в других странах с высоким уровнем дохода, а убийств при помощи огнестрельного оружия — больше в 19,5 раза. Для лиц в возрасте от 15 до 24 лет уровень убийств огнестрельным оружием в Соединенных Штатах в 42,7 раза выше, чем в других странах [11].

Эти цифры легко объяснимы, достаточно снова взглянуть на три рассмотренных выше убийства. В каждом из них убийца с легкостью получает доступ к огнестрельному оружию. Таким образом, мы приходим к выводу, что основным условием для совершения массовых убийств-расстрелов является доступность огнестрельного оружия для любого американца.

Следует напомнить, что преступники без труда пронесли оружие на территорию университетов. Это также является немаловажным обстоятельством совершения преступлений в кампусах университетов.

Что нужно сделать, чтобы остановить массовые убийства? Ответ на этот вопрос был дан в другой стране — в Австралии. 28 апреля 1996 года человек с оружием в руках открыл стрельбу по туристам на морском курорте Порт-Артур, Тасмания. До момента его задержания он убил 35 и ранил 23 человека. Это стало самым ужасным массовым убийством в истории Австралии.

Спустя всего 12 дней после этой трагедии правительство Австралии, возглавляемое премьер-министром от консерваторов Джоном Говардом (John Howard), совершило беспрецедентный шаг. Оно объявило о поддержанном

обеими партиями соглашения между властями страны и местными правительствами о введении жестких мер по контролю над оружием.

В результате принятых мер было скуплено более 600 тысяч полуавтоматических ружей и винтовок, что составило около одной пятой части всего огнестрельного оружия, находящегося в обращении в Австралии. Новые законы в стране запрещали частную торговлю оружием, требовали того, чтобы каждая единица оружия была зарегистрирована на имя своего владельца, а также того, чтобы все покупатели объяснили «истинную причину» покупки каждой единицы оружия в момент ее покупки. Самозащита перестала быть достаточной причиной для этого. Опросы общественного мнения показали, что до 90 % граждан Австралии поддержали изменения в законодательстве.

Разумеется, жестокие преступления и смерть людей в результате огнестрельных ранений не исчезли полностью в Австралии. Однако число убийств, совершенных при помощи огнестрельного оружия, снизилось на 59 %, при этом, число убийств, совершенных без применения огнестрельного оружия, в целом не изменилось. Резкое снижение количества самоубийств с использованием огнестрельного оружия оказалось еще более значительным — на 65 %.

Как показали исследования, такое снижение числа убийств тесно связано со скупкой огнестрельного оружия у населения и строгим контролем над его продажей. Кроме того, отмечено резкое снижение числа ограблений с применением огнестрельного оружия. Между тем, число незаконных вторжений в частные дома не выросло, что говорит о необоснованности убеждения, что для защиты своего жилища необходимо иметь огнестрельное оружие. Об эффективности принятых законов говорит тот факт, что в течение десятилетия, предшествовавшего трагедии в Порт-Артуре, в Австралии произошло 11 случаев массовых убийств, а с момента принятия новых законов в стране не было совершено ни одного подобного преступления [10].

Последуют ли США примеру Австралии, решать правительству и Конгрессу США.

Делая выводы относительно рассмотренных в статье и других массовых убийств в кампусах американских университетов, можно утверждать, что основными обстоятельствами совершения массовых убийств являются: неблагоприятная атмосфера в семьях преступников, возможность приобрести огнестрельное оружие любому желающему, плохая работа службы безопасности университетов. Одна из основных причин совершения данных преступлений — это психическое заболевание или психическая неуравновешенность преступников, вызывающие приступы ярости и агрессии. Мотивы совершения большинства подобных преступлений остаются невыясненными.

Мы полагаем, что трагедии в американских учебных заведениях и других общественных местах, как и законы США и Австралии, должны быть тщательно изучены экспертами и законодателями в России и учитываться при принятии новых законов об оружии или внесении изменений в действующий закон.

Список литературы:

1. Charles B. Law enforcement officials, neighbor say suspected gunman was troubled by parents' divorce // San Jose Mercury News. — 2013. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.mercurynews.com/california/ci_23420894/police-still-not-releasing-shooters-name-santa-monica?source=infinite (дата обращения 12.04.2015).
2. Cheng J. Behind the bloodshed. The Untold Story of America's Mass Killings // USA Today. — 2013. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://usatoday30.usatoday.com/news/nation/mass-killings/index.html#title> (дата обращения 14.04.2015).
3. Hammond K. Ala. Professor Accused of 3 Killings Fired. — 2010. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.wkrg.com/story/21616313/ala-professor-accused-of-3-killings-fired> (дата обращения 12.04.2015).
4. Kemp J., D Knowles., Youn S. Santa Monica gunman kills four, injures at least five others in rampage that spilled onto college campus // Daily News. — 2013. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.nydailynews.com/news/national/shot-santa-monica-college-article-1.1366368> (дата обращения 11.04.2015).

5. Lavoie D. Amy Bishop, Who Killed 3 Alabama Professors, Wants To Stand Trial For Brother Seth's 1986 Murder // The Huffington Post. — 2012. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.huffingtonpost.com/2012/10/02/amy-seth-bishop-murder-trial_n_1932904.html (дата обращения 14.04.2015).
6. Morton R.J., Hilts M.A. Serial Murder. Multi-Disciplinary Perspectives for Investigators. National Center for the Analysis of Violent Crime. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.fbi.gov/stats-services/publications/serial-murder/serial-murder-1#two> (дата обращения 11.04.2015).
7. McCormack S. Harvard Researchers: Every 64 Days There's A Mass Shooting // The Huffington Post. — 2014. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.huffingtonpost.com/2014/10/15/mass-shootings-tripled_n_5992702.html (дата обращения 11.05.2015).
8. Metz J.M., MacLeish K.T. Mental Illness, Mass Shootings, and the Politics of American Firearms // American Journal of Public Health. — 2015. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://ajph.aphapublications.org/doi/pdfplus/10.2105/AJPH.2014.302242> (дата обращения 13.04.2015).
9. Makuch E. Ohio St. professor on role of video games in mass shootings // Gamespot. — 2013. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.gamespot.com/articles/ohio-st-professor-on-role-of-video-games-in-mass-shootings/1100-6414751/> (дата обращения 14.04.2015).
10. Oremus W. After a 1996 Mass Shooting, Australia Enacted Strict Gun Laws. It Hasn't Had a Similar Massacre Since // Slate. — 2012. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.slate.com/blogs/crime/2012/12/16/gun_control_after_connecticut_shooting_could_australia_s_laws_provide_a.html (дата обращения 18.04.2015).
11. Richardson E., Hemenway D. Homicide, suicide, and unintentional firearm fatality: comparing the United States with other high-income countries // The Journal of trauma. — 2003. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20571454> (дата обращения 14.04.2015).
12. Stevens M. Santa Monica shooter said goodbye to friends in farewell note // Los Angeles Times. — 2013. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://articles.latimes.com/2013/jun/14/local/la-me-ln-santa-monica-shooting-note-20130614> (дата обращения 12.04.2015).
13. Santa Maria K. The Mind Of A Mass Murderer: Charles Whitman, Brain Damage, And Violence // The Huffington Post. — 2013. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.huffingtonpost.com/2012/03/27/mind-murderer_n_1384102.html (дата обращения 12.04.2015).

РОЛЬ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5—6 КЛАССОВ

Евдокимова Анна Анатольевна

*студент 3 курса, кафедра изобразительного искусства, черчения и дизайна,
КГУ им. Ш. Уалиханова,
Республика Казахстан, г. Кокшетау
E-mail: evdokimonchik@mail.ru*

Лузина Ольга Ивановна

*научный руководитель, кафедра изобразительного искусства,
черчения и дизайна, академический доцент, КГУ им. Ш. Уалиханова,
Республика Казахстан, г. Кокшетау*

Процесс рисования естественен для каждого человека. Рисование помогает осмыслить и привести к гармоничному состоянию свой внутренний мир, осознать, познать и проанализировать явления окружающей действительности. В детстве подавляющее большинство детей с увлечением занимаются изобразительным творчеством — задатки графика, живописца или скульптора есть у каждого. Детские рисунки обладают свежестью восприятия мира, оригинальной, неожиданной образностью. Образное мышление, как часть творческого мышления и восприятия действительности присуще детскому творчеству.

Но со временем интерес к изобразительному искусству по многим причинам у большинства ослабевает и к 12—13 годам — возрасту пубертатного гормонального взрыва, практически сходит на нет. Причины угасания интереса к изобразительной деятельности могут быть самыми различными, объективными и субъективными, результат один — в 5—6 классах средней школы, в период наиболее интенсивного изучения основ изобразительной грамоты, свежесть образов становится редкостью в ученических работах, даже в заданиях, где требуется проявить фантазию, преобладает копирование. Одной из возможных причин копирования в работах учащихся можно назвать страх неудачи, неуверенность в собственных творческих силах. Отсюда стремление использовать образцы и готовые рисунки. Ведь срисовать намного проще, чем

придумать, тем более, что для срисовывания выбираются, как правило, широко известные, знакомые большинству образы.

Однако копирование не способствует формированию столь важных навыков творческого мышления, напротив, гасит их. Стимулирование образного мышления учащихся, перевод от копирующего и репродуктивного уровней к эвристическому и творческому становится одной из проблем развивающего обучения на уроках изобразительного искусства. Решение этой проблемы для учителя очень важно, так как современное обучение должно быть направлено в первую очередь на развитие личности учащихся. Формирование у учащихся навыков образного мышления в процессе освоения основ изобразительной грамоты, различных живописных и графических техник требует использования на уроках новых современных личностно-ориентированных методов. Одним из таких методов является Арт-терапия.

Арт-терапия (от англ. *art*, искусство) — направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на искусстве и творчестве. Одной из целей арт-терапии является не обучение человека рисованию, а возможность дать выход творческой энергии. В то же время, можно выделить очень важную особенность арт-терапии — оказание помощи человеку в управлении своими эмоциями и психологическим состоянием. Посредством приобщения к творческой деятельности, дети учатся справляться с психологическими проблемами, вызывающими у них запредельные эмоции (которые зачастую они не могут вербализовать), справляться с такими негативными состояниями, как тревожность, страхи, депрессия, агрессивность и многими другими психологическими проблемами, присущими учащимся в подростковом школьном возрасте. Арт-терапевтические задания становятся для них одним из доступных и приятных способов снятия эмоционального напряжения [2].

При выполнении арт-терапевтических заданий учащимся предоставляется возможность свободно выражать чувства, в том числе агрессивные, в безопасной, социально допустимой форме. Живопись, графика, лепка являются способами разрядки внутреннего напряжения, так часто возникающего

у современных детей и подростков, помогают развивать и усиливать внимание к своим чувствам, вести внутренний диалог для осознания своих проблем. Для учителя арт-терапевтические задания могут оказать помощь в налаживании контакта с классом в целом, с отдельными учениками, помогают лучше узнать своих учеников [1].

Но Арт-терапия на уроках изобразительного искусства помогает не только в решении психологических проблем учащихся. Многие арт-терапевтические задания направлены на развитие у учащихся наблюдательности (способности к внимательному, вдумчивому рассмотрению), внимания к предметным характеристикам, деталям и их взаимосвязям, воображения (обращаясь к личному эмоциональному опыту ребенка, привлекая ассоциативный материал в смежных видах искусства), сенсорных способностей (чувства ритма, линии, формы, пространства, фактуры, цвета). Снятие внутреннего напряжения и страхов помогает высвободить творческую энергию учащихся и тем самым способствует закреплению навыков творческого и образного мышления.

В процессе проведения педагогического эксперимента были выявлены возможности арт-терапевтических заданий в формировании навыков образного мышления учащихся 5—6 классов. Учащиеся ознакомились с различными техниками печати — монотипией, акватипией и кляксографией. Эти техники были выбраны по следующим характеристикам — относительная простота исполнения, доступность материалов и возможность доработки, творческого поиска образов, «спрятанных» в красочных изображениях, спонтанность данных техник, что позволяет уйти от шаблонности и копирования.

Монотипия (от древнегреческого слова «моно» — один, и «типос» — отпечаток») — это графическая техника, основанная на получении оттисков с плоской формы. Монотипия позволяет создать лишь один типографский оттиск и сочетает в себе элементы живописи и эстампа. Художник, работающий в этой технике, наносит краски на гладкую поверхность, затем к ней прижимают лист бумаги. Полученный оттиск и называется монотипией [3]. Впервые эту технику применил в XVII столетии итальянский

художник Джованни Кастильоне. Потом на долгое время монотипия была забыта. И только в самом начале XX в. ее заново «открыла» российская художница Елизавета Кругликова. В качестве основы применяется стекло, оргалит, но подходит любая глянцевая водонепроницаемая поверхность. Краски — водные, гуашь, акварель, акрил. Лучшей бумагой для монотипии с глянцевой поверхности является мелованная, на которой краска ложится красивыми разводами. Но подойдет и любая другая бумага, белая или тонированная.

Акватипия — разновидность монотипии, для печати которой используются разведенные разбавителем масляные краски. Способ печатания оттисков — с поверхности воды. Краска наливается на поверхность воды, и сразу, пока она не осела на дно, на воду накладывается лист бумаги. Цветовые разводы акватипии невероятно тонкие и изысканные.

Кляксография — техника, в которой применяется раздувание краски — акварели, гуаши, туши, через трубочку (коктейльную соломинку, пустой стержень от шариковой ручки и др.). Получаются интересные раздувы, часто напоминающие стебли растений, стволы кустарников или деревьев. Все эти практики активно применяются в арт-терапии. Другой вариант кляксографии — произвольное наложение красок на одну сторону листа бумаги, которая сгибается пополам. На другой стороне листа получается симметричный оттиск наложенных красочных пятен [3].

Для развития образного мышления учащихся 5—6 классов были разработаны задания с применением описанных техник. Основная цель заданий: стимулирование творческой активности и способностей творческого мышления учащихся путем выполнения заданий в техниках, отличающихся скоростью исполнения и выразительностью. Предполагалось, что быстрое и эффектное выполнение работы, должно привести к радости творчества и удовольствию от результата, помочь задействовать ассоциативно-образное мышление, зрительную память, воображение, художественную фантазию. Задачи заданий: активизировать познавательную активность учащихся

посредством включения их в практическую работу. Создать условия для развития полноценного восприятия окружающего мира через подключения всех сенсорных каналов, для формирования исследовательских действий, развития эмоционально-эстетического отношения к исследуемым явлениям.

Более узкие задачи использования выбранных техник направлены на закрепление навыков владения художественными материалами, приемами работы красками, организованности и аккуратности в работе.

Задание 1. Кляксография. Формат А4 глянцевой бумаги сложить пополам что бы получились два симметричных прямоугольника. На одной из сторон накладываем живописные пятна акварельной или гуашевой краской, согнуть лист для того что бы на второй стороне получился отпечаток. Развернуть лист бумаги, найти образ и прорисовать его детали гелевой ручкой, фломастерами или цветными карандашами.

Был использован и другой способ выполнения кляксографии — раздувание на поверхности листа капель краски через трубочку (стеклянную или пустой стержень от шариковой ручки). В результате раздувания капель получаются формы, напоминающие деревья, кустарники, другие растения. Учащиеся в хаотичном порядке капали кляксы на лист бумаги, затем при помощи трубочки раздували краску, чтобы получались изображения ветвей деревьев.

Задание 2. Монотипия. На лист оргстекла нанести пятна гуашевой или акварельной краской. Приложить к краске лист бумаги, чтобы получился отпечаток. Поднять лист легким движением на себя. Сделать несколько оттисков с разными поворотами бумаги — снимать бумагу с уголка, параллельно, прокручивая ее немного по оси. Рассмотреть получившиеся оттиски, найти изображения и дорисовать детали.

После объяснения и демонстрации техники, учащиеся самостоятельно наносили на стекло пятна акварельной краски, прикладывали листы бумаги к стеклу и делали оттиски. На полученном изображении находили образ и дорисовывали рисунок. После завершения работы над творческим процессом учащимся предоставлялась возможность защитить свою работу, ребята

по желанию выходили к доске и рассказывали, что они увидели в полученном оттиске.

Задание 2. Акватипия. Техника токсична, поэтому необходимо строгое соблюдение техники безопасности — в школьном кабинете обязательно наличие вытяжки. Если вытяжки нет — лучше перенести освоение акватипии на внеурочное время, провести занятие в теплое время гола на открытом воздухе, например, в школьном дворе. Для того, чтобы получить изображение в технике акватипии, необходимо в емкость с водой накапать масляную краску (не более 4-х цветов), жидко разведенную разбавителем и хаотично размешать капли, тем самым получая смешение цветов и интересные разводы краски, импровизируя на тему свободного пятна, что развивает воображение.

После того, как понравится расположение красок, нужно быстро сделать отпечаток — наложить на мгновение на воду лист бумаги и перенести полученный рисунок на бумагу. Оставить лист на пару минут на горизонтальной плоскости, для того что бы рисунок немного подсох. После полного высыхания листа, необходимо рассмотреть его, найти образы и доработать их фломастерами, карандашами, ручками.

На уроке проводилась индивидуальная и коллективная работа с учениками. Сначала ученики наблюдали за работой учителя. Затем начали работать самостоятельно. У каждого учащегося на столе располагалось все необходимые принадлежности для создания акватипии — поддон с водой, баночки с красками, кисти, тряпочки и подготовленные листы формата А5. Учащиеся разбрызгивали краски по воде и получали оттиски. Главная задача была – найти на полученных оттисках образы.

Положительный эмоциональный фон уроков, атмосфера творчества, чудо появления изображения «здесь и сейчас» — все это позволило снять у учащихся напряжение и страхи неудач. Если в начале уроков, посвященных техникам монотипий, в классе были ученики, которые демонстрировали нежелание выполнять задания, в результате вовлечения всех учеников в активную результативную деятельность, заинтересованность учащихся

возросла. При выполнении заданий на последующих уроках изобразительного искусства активность учащихся сохранилась, желание копировать образцы снизилось, у многих учеников появилось желание попробовать свои силы в творчестве.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение арт-терапевтических заданий на уроках изобразительного искусства в школе способствует формированию навыков образного мышления. При помощи арт-терапевтических заданий по использованию печатных техник, педагог может активизировать интерес учащихся к уроку, так как подобные задания не только зрелищны, интересны в исполнении, но также результативны — каждый раз на новом листе получается новое изображение, яркое, выразительное и неожиданное. Поиск образов на отпечатках превращается в захватывающую игру, в которой даже есть некое соревновательное начало — кто больше увидит. Эти простые на первый взгляд задания мотивирует учащихся к саморазвитию, самопознанию, самосовершенствованию, что важно не только на уроках изобразительного искусства.

Список литературы:

1. Арт-терапия. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://duhovniyroisk.com/psychology/art_terapiya.php (дата обращения 16.06.2015).
2. Использование арт-терапии в работе с детьми. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://art-psychology.ru/> (дата обращения 10.04.2015).
3. Творческий клуб Тигель. МАСТЕР-КЛАСС «Монотипия» — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.tigelclub.ru/index.php?id=204;tigelclub.ru> (дата обращения 12.05.2015).

ПРЕДВИДЕНИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОПАСНЫХ СИТУАЦИЙ ПО ХАРАКТЕРНЫМ ПРИЗНАКАМ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ

Есюнина Наталья Сергеевна

*студентка 4 курса, кафедра безопасности жизнедеятельности и физической культуры НТГСПИ филиала РГППУ,
РФ, г. Нижний Тагил
E-mail: es.na1@mail.ru*

Сорокина Людмила Аркадьевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры БЖиФК НТГСПИ филиала РГППУ,
РФ, г. Нижний Тагил*

На сегодняшний день вероятность возникновения различного рода опасных и чрезвычайных ситуаций очень велика. По данным статистики в России в 2014 году произошло 20376 дорожно-транспортных происшествий с участием детей, в результате которых погибло 878 детей в возрасте до 16 лет, 21588 — ранено [3]. Пожары унесли жизнь 10253 человек, травмировано 11089 человек [5]. На водных объектах Российской Федерации за 2014 год погибло 5043 человека, из них 367 детей [1]. Несмотря на тенденцию снижения количества происшествий с участием детей, гибель и травматизм несовершеннолетних на дорогах, при пожарах, на водных объектах все еще остаются высокими. Чтобы снизить риск попадания в опасные ситуации, ребенок должен быть готов к возможной угрозе, вовремя её распознать и уклониться от опасности. Этому необходимо обучать в школе.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования одним из предметных результатов обучения школьников основам безопасности жизнедеятельности является умение предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявления [6]. Но на данный момент не разработана специальная система обучающих воздействий, нет методических пособий, с помощью которых можно грамотно организовать образовательный процесс и обучать школьников необходимым умениям. В учебниках ОБЖ написано, как

действовать, если человек уже попал в опасную ситуацию, а как не попасть, по каким признакам можно предвидеть опасную ситуацию — не указано.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова понятие «предвидеть» трактуется как «заранее знать, предполагать возможность появления, наступления чего-нибудь» [4, с. 580].

На наш взгляд, *предвидение* — это использование накопленных поколениями знаний и/или личного опыта индивида с целью предположить, предугадать вероятность возникновения какого-либо процесса или явления в будущем.

По мнению В.М. Губанова, Л.А. Михайлова, В.П. Соломина, предвидение опасности предполагает:

- знание опасностей, окружающих человека;
- знание физических свойств опасностей, влияющих на человека;
- правильную оценку ситуации (вид опасности, характер развития опасности, последствия опасности, правовая и нормативно-практическая подготовленность);
- предвидение опасности от среды обитания (природной, техногенной, социальной), военных действий;
- предвидение опасности от собственного «Я» (грозящей самому себе, среде обитания, другим людям) [2, с. 56].

Школьники в своей повседневной жизни могут сталкиваться с различными опасностями. Наиболее часто они взаимодействуют с опасностями на дорогах. Поэтому, чтобы учащиеся могли предвидеть возникновение опасных ситуаций на дороге, они должны:

- знать типичные опасные ситуации, которые могут возникнуть на дороге;
- знать характерные признаки опасных ситуаций (дорожные «ловушки»);
- уметь определять опасные места дороги;
- уметь оценивать расстояние до приближающихся транспортных средств, скорость и направление их движения;

- уметь предполагать действия водителя (подача предупредительных сигналов световыми указателями, руками, применение аварийной световой сигнализации);

- прогнозировать последствия своего поведения при взаимодействии с опасной ситуацией и т. п.

Мы выделили следующие характерные признаки опасных ситуаций с пешеходами на дорогах.

1. Плохие погодные условия (дождь, снегопад, туман, гололед).

2. Закрытый обзор (стоящие транспортные средства, кусты, деревья, сугробы, заборы, здания).

3. Высокая скорость автомобиля. Автомобиль движется на большой скорости и водитель не снижает ее при приближении к пешеходному переходу.

4. Неожиданное появление другого транспортного средства (выезд автомобиля из-за поворота, из-за плохо просматриваемого выпуклого перелома профиля пути).

5. Длина транспортного средства. Пешеход может не увидеть буксируемое транспортное средство, прицеп (второй прицеп) и, думая, что автомобиль проехал, сразу начать движение. Пешеход может не учесть смещение прицепа при изменении движения автомобиля (поворот, объезд препятствия, перестроение в другую полосу), подойти близко к буксирующему транспортному средству и попасть в зону движения прицепа.

6. Темное время суток. Водитель может не заметить пешехода. Кроме того водителя может ослепить свет фар другого транспортного средства и он также не увидит пешехода.

7. Плохо освещенный пешеходный переход.

8. Вечерние сумерки. В это время суток видимость уже плохая, уличное освещение еще не включено. Водителю трудно заметить пешехода.

9. Приближающееся транспортное средство с включенным проблесковым маячком синего цвета и специальным звуковым сигналом (МЧС, полиция,

скорая помощь), так как такое транспортное средство обладает приоритетом и может двигаться на запрещающий сигнал светофора.

Чтобы успешно осуществлять предвидение важно не только обладать определенными знаниями и умениями, но и грамотно их использовать, умело выстраивать последовательность действий. На основе характерных признаков опасных ситуаций с пешеходами на дорогах нами разработан алгоритм предвидения опасности.

Прежде, чем переходить проезжую часть, необходимо:

1. Осмотреться и определить специально оборудованное для перехода проезжей части место (пешеходный переход), по возможности воспользоваться надземным или подземным переходом.

2. Если установлен светофор, обратить внимание, переведен ли он в желто-мигающий режим или находится в рабочем цикле. Это даст возможность понять: регулируемый пешеходный переход или нет.

3. Обратить внимание на плохие погодные условия (снег, дождь, туман, гололед). Предусмотреть, что осадки ухудшают видимость и увеличивают время перехода проезжей части. Гололед значительно увеличивает тормозной путь, затрудняет переход проезжей части, создает угрозу падения.

4. Следует учесть вероятность ослепления водителя светом фар встречного автомобиля, уличным освещением, солнцем, отражением от дорожного покрытия. На основании этого предположить, что в такой ситуации водитель может не увидеть пешехода.

5. Находясь у края проезжей части, предусмотреть, что это может быть опасно (выталкивание человека на проезжую часть, заезд автомобиля на бордюр или тротуар).

6. Осмотреться и обратить внимание на стоящие автомобили, деревья, кусты, сугробы, заборы, здания, повороты, выпуклые изломы полотна дороги. Следует учесть, что эти объекты и участки могут ограничивать обзор проезжей части.

7. Если пешеходный переход регулируемый, обратить внимание на сигнал светофора (разрешающий, запрещающий) и понять, можно ли переходить проезжую часть. Если горит разрешающий сигнал, следует предположить, что остановившийся автомобиль может скрывать движущееся транспортное средство.

8. Если пешеходный переход нерегулируемый, следует внимательно посмотреть по сторонам и увидеть, что водители пропускают пешеходов, а также учесть, что за стоящим транспортом может двигаться транспортное средство.

9. Прежде, чем начать движение, необходимо прислушаться и определить по наличию или отсутствию специального звукового сигнала приближение автомобилей экстренных служб (МЧС, полиция, скорая помощь).

При переходе проезжей части:

1. Необходимо предусмотреть, что обстановка на дороге постоянно меняется, поэтому при движении важно непрерывно следить за ситуацией на проезжей части.

2. При пересечении проезжей части следует предположить, что стоящее транспортное средство может скрывать от пешехода движущийся транспорт.

3. Двигаясь по пешеходному переходу нужно взять во внимание, что на «зебру» может выехать транспортное средство (нарушение водителем ПДД, неисправность транспортного средства, аварийная ситуация). Это может быть опасно, поэтому следует ожидать возникновения такой ситуации.

4. Следует ожидать, что для завершения перехода проезжей части может не хватить времени и включится красный сигнал светофора. Поэтому нужно заранее продумать свои действия в случае возникновения такой ситуации.

Учителю, для того, чтобы научить школьников осуществлять предвидение, необходимо формировать у них знания о различных опасностях, их характерных признаках, о том, какую угрозу представляют данные опасные ситуации для жизни и здоровья человека, к каким последствиям могут привести, а также умения грамотно использовать эти знания и выстраивать

последовательность действий. Таким образом, педагог приучит детей к аналитической системе поведения. Это значит, что ученик, анализируя ситуацию, совершая умственные действия, сможет спрогнозировать опасность и избежать ее.

Список литературы:

1. Анализ деятельности ГИМС за 2014 год по обеспечению безопасности людей на водных объектах // МЧС России: [сайт]. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.mchs.gov.ru> (дата обращения 02.06.2015).
2. Губанов В.М., Михайлов Л.А., Соломин В.П. Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них: учебное пособие. М.: Дрофа, 2007.
3. Количество дорожно-транспортных происшествий за 12 месяцев 2014 г. // Госавтоинспекция: [сайт]. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://www.gibdd.ru> (дата обращения 02.06.2015).
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное.- М.: ООО «А ТЕМП», 2010. — 874 с.
5. Сведения о пожарах и их последствиях за январь-декабрь 2014 года [Электронный ресурс] // МЧС России: [сайт]. [Электронный ресурс] — режим доступа. — URL: <http://www.mchs.gov.ru> (дата обращения 02.06.2015).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт]. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://www.минобрнауки.рф> (дата обращения 27.05.2015).

ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Иванова Анастасия Сергеевна

*студент 3 курса, Факультет Иностранных Языков ПГСГА,
РФ, г. Самара*

E-mail: ivanova.anastasiya94@yandex.ru

Кулешова Елена Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ПГСГА,
РФ, г. Самара*

Современный педагогический процесс — явление многогранное, отражающее все сложности и противоречия общественной жизни. Проблемы, возникающие в этом процессе, всё менее поддаются решению привычными способами. Обыденных знаний становится недостаточно, и появляется необходимость в обращении к научно-педагогическим сведениям, что, собственно, мы и сделали в данной работе.

Успех в практике невозможен без умения осмысливать собственную деятельность с научных позиций. Сегодня эта истина актуальна как никогда. Если учитель не хочет сбиться с курса в океане различных нововведений, технологий, учебников и других материалов, который разливается все шире, ему не обойтись без науки.

Рассмотрение индивидуального стиля педагогической деятельности учителя важно по ряду мотивов, и прежде всего оно имеет огромное значение для воспитания и обучения школьников, а также наиболее рационального построения процесса обучения. К тому же, данные исследования являются значительными ввиду изменения требований к результатам образования и введению ФГОС 2-ого поколения. В современном общеобразовательном процессе акцент ставится на деятельность ребёнка, ведь ученик стал обучающимся. Тем не менее, есть одно «но»: руководство учителя не должно отходить на второй план ни при каких обстоятельствах. Отсюда возникает вопрос: каким же при этом должен быть учитель? Каковы его профессионально важные качества? Обратимся к структуре личности учителя. Мы в данном

исследовании больше всего склоняемся к точке зрения Ф.Н. Гоноболина, который в свое время выделил «10 профессионально-личностных особенностей учителей» [1, с. 86]:

- способность понимать ученика;
- способность доступно излагать материал;
- способность убеждать людей;
- организаторские способности;
- педагогический такт;
- способность к творческой работе;
- способность быстро реагировать на педагогические ситуации и гибко вести себя в них;

вести себя в них;

- способность к данному предмету;
- способность заинтересовать учащихся,
- способность предвидеть результаты своей работы.

Итак, вообще *стиль* — это совокупность отличительных качеств. Индивидуальный стиль выбирается не только потому, что он успешнее других, но и потому, что приносит большее эмоциональное удовлетворение, вызывает состояние комфорта. И возникает он там, где у учителя есть свобода самовыражения.

А теперь, видимо, будет уместно дать полное определение *индивидуального стиля педагогической деятельности* — под этим термином мы понимаем систему способов, приемов и форм профессиональной работы учителя, отражающую своеобразие его индивидуальности (Зимняя И.А.) [2, с. 99]. Если учитель смог выработать свой стиль, значит, он сумел проявить свои сильные положительные качества в целях профессиональной деятельности.

Ввиду того, что проблема индивидуального стиля в структуре личности и деятельности учителя очень актуальна на сегодняшний день в общем и интересна нам с научной точки зрения в принципе, мы не смогли остановиться только на анализировании научной литературы, а попытались

пойти чуть дальше. Мы разработали анкету для преподавателей (рис. 1), целью которой являлось приближение к разгадке вопроса об *индивидуальном стиле педагогической деятельности* на основе самооценивания. Также одним из наших предположений было то, что мы обнаружим некие различия в общей тенденции ответов на вопросы у педагогов с небольшим педагогическим стажем и более опытных. О том, подтвердились наши догадки или нет, будет сказано чуть позднее.

Анкета

ФИО _____

1.) Укажите свой педагогический стаж. _____

2.) В профессии педагога, как и в любой другой, есть свои трудности и свои радости. Пожалуйста, укажите их:

Трудности - _____

Радости - _____

3.) Какие, по Вашему мнению, личностные изменения в Вас произошли после того, как Вы стали педагогом? _____

4.) Самые распространенные ошибки, которые, по-вашему, наиболее часто допускают начинающие учителя. _____

5.) Можете ли Вы назвать педагога (из живущих ранее или современных), на которого Вы бы хотели равняться, быть похожи? _____

6.) Подберите/дайте определение своему собственному стилю педагогического взаимодействия. _____

7.) Несомненно, у каждого педагога есть свои проф. находки, присущие только ему – его «фишки». Пожалуйста, назовите свои личностные «фишки».

8.) Выберите из следующего списка три качества учителя, которые, по-вашему, являются САМЫМИ важными для достижения высокого качества образования:

1. высокоразвитое чувство ответственности;
2. благородство;
3. интеллектуальное совершенство и моральная чистота, т.е. соответствие тому нравственному идеалу, который общество хочет воплотить в детях;
4. самообладание и выдержка;
5. общая широкая образованность, осведомленность в различных областях знаний;
6. глубокое знание возрастной, педагогической и социальной психологии, педагогики, возрастной физиологии, школьной гигиены;
7. фундаментальное знание преподаваемого предмета, новых достижений и тенденций в соответствующей науке;
8. владение методикой обучения и воспитания;
9. любовь к делу, умение передавать свою увлеченность детям;
10. творческое отношение к работе;
11. знание детей, умение понять их внутренний мир;
12. педагогический оптимизм;
13. владение педагогической техникой (логикой, речью, выразительными средствами общения) и педагогическим тактом;
14. постоянное совершенствование знаний и педагогического мастерства.

9.) Вы считаете, что главная миссия школы заключается в том, чтобы:

- а) дать прочные знания;
- б) воспитать полноценную личность;
- в) дать прочные знания и воспитать полноценную личность.

I

Спасибо Вам за помощь! ☺

Рисунок 1. Анкета для преподавателей

А теперь подробнее о нашем практическом вкладе в данное исследование.

В апреле 2014 г., в школе № 168 г. Самара нами была предпринята попытка изучения индивидуальных особенностей преподавателей, которые сами не так давно были студентами, т. е. имеющих совсем еще не продолжительный педагогический стаж. Анкетирование же более опытных учителей проводилось в моей родной школе — общеобразовательной школе поселка Сургут (Самарская обл.); к тому же, Итого мы получили 19 анкет: 8 —

от молодых преподавателей, 11 — от педагогов, минимум педагогического стажа которых составляет 20 лет.

Теперь, вероятно, целесообразно будет последовательно проанализировать ответы на самые интересные вопросы анкеты.

Вопрос 1. Что касается первого вопроса — в нем мы попросили преподавателей указать свой педагогический стаж. Эти данные Вы можете увидеть на рис. 2. Если кратко — эта цифра варьируется от одного года до сорока четырех лет.



Рисунок 2.

Вопрос 2. Единственное различие в анкетах учителей разных поколений обнаружилось в первой части вопроса № 2 о трудностях педагогической профессии. Только преподаватели из первой возрастной категории как основную трудность заявили дисциплину. Мы полагаем, что это связано с тем, что они еще не успели завоевать достаточный авторитет у своих учеников, которые, как известно, редко изначально воспринимают молодых учителей всерьез. Больше различий между опытным и молодым поколением в ответах не просматривается.

А теперь давайте узнаем те трудности педагогической профессии, которые указали преподаватели второй возрастной категории:

- Постоянные реформы образования;
- Загруженность ненужной документацией (этот пункт упоминается в большинстве анкет);
- Бюрократизация в образовании, порой непродуманные учебные программы, инновации;
- Работа с детьми, чьи родители не заинтересованы в их обучении;
- Создание благоприятного климата среди учащихся;
- Нахождение подхода ко всем детям.

Также нужно найти общий язык с родителями — завоевать авторитет не только у детей. Еще бывают сложные моменты, когда дети не понимают преподавателя, из-за чего возникает чувство тревоги, усталости. Поэтому необходимо учиться сохранять бодрость духа и оставаться жизнелюбивым и оптимистичным.

В радостях же профессии учителя отмечают:

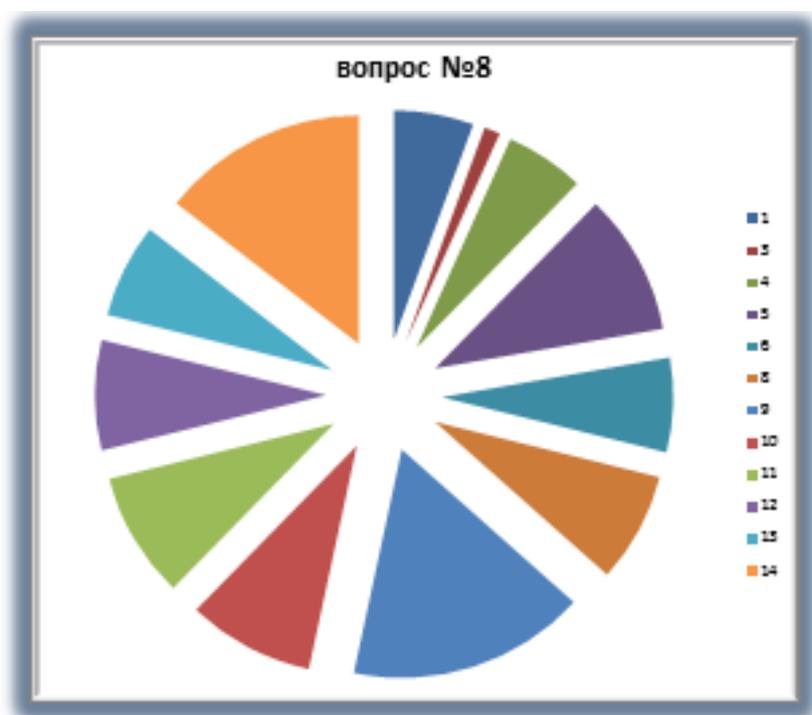
- Общение с детьми, их улыбки;
- Возможность видеть результаты своего труда;
- Победы учащихся;
- Ежедневный позитивный заряд;
- Благодарность учеников.

Ведь несомненно, преподаватели счастливы, когда понимают, что они помогли своим воспитанникам найти свое место в жизни, повысить уровень знаний, избавиться от каких-либо недостатков.

Вопрос 4. К пункту «Самые распространенные ошибки, которые, по-вашему, наиболее часто допускают начинающие учителя» в основном отнесли то, что некоторые учителя быстро разочаровываются в профессии по разным причинам и уходят из этой области навсегда. Это неправильно. Все трудности — лишь вопрос времени и желания, с течением времени это всё выравнивается, поэтому не нужно принимать скоропостижных решений.

Вопрос 6. В ответе на вопрос: «Дайте определение вашему собственному стилю педагогического взаимодействия» преподаватели указали много интересных вещей, например таких как: «учу учась»; «уважаю ученика, вызываю на диалог и открытый разговор»; «кнут и иногда пряник».

Вопрос 8. И, наконец, последний вопрос, который мы детально рассмотрим — Вопрос № 8, который в нашей анкете был «закрытым» — не нужно было ничего вписывать, необходимо было выбрать из списка (рис. 3) три самых важных качества учителя.



1. высокоразвитое чувство ответственности;
2. Благородство;
3. интеллектуальное совершенство и моральная чистота, т.е. соответствие тому нравственному идеалу, который общество хочет воплотить в детях;
4. самообладание и выдержка;
5. общая широкая образованность, осведомленность в различных областях знаний;
6. глубокое знание возрастной, педагогической и социальной психологии, педагогики, возрастной физиологии, школьной гигиены;
7. фундаментальное знание преподаваемого предмета, новых достижений и тенденций в соответствующей науке;
8. владение методикой обучения и воспитания;
9. любовь к делу, умение передавать свою увлеченность детям;
10. творческое отношение к работе;
11. знание детей, умение понять их внутренний мир;
12. педагогический оптимизм;
13. владение педагогической техникой (логикой, речью, выразительными средствами общения) и педагогическим тактом;
14. постоянное совершенствование знаний и педагогического мастерства.

Рисунок 3.

Как мы видим, наибольшее количество выборов получили пункты 9 и 14, т. е. «любовь к делу, умение передавать свою увлеченность детям» и «постоянное совершенствование знаний и педагогического мастерства». И это правда, ведь для того, чтобы быть отличным специалистом в любой области (а особенно в педагогической), в первую очередь необходимо *любить* то, чем ты занимаешься.

Обобщив вышесказанное, можно сказать, что проанализировав анкеты молодых и более опытных преподавателей вместе, мы увидели *единство* суждений, мыслей, понятий. Таким образом, мы понимаем, что размышляли не совсем верно, когда предположили, что будут иметь место существенные различия. И это не может не радовать, так как в итоге мы наблюдаем множество индивидуальных путей педагогического воздействия, переплавленных в нечто *целостное* и гармоничное.

Ну а теперь мы плавно переходим к заключению. Итак, вспомним, что стиль — это совокупность отличительных качеств. Главный личностный плюс создания своего стиля педагогической деятельности состоит в том, что, работая в своем стиле, учитель меньше напрягается и устает, такой стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил.

В практической части нашей работы мы увидели, что анкетированные нами учителя систематически находятся в поиске индивидуального стиля, независимо, составляет их педагогический стаж 2 года или 42. Во время этого поиска они все больше и больше приходят к осознанию собственной индивидуальности, вырабатывают новые приемы и способы работы. Таким образом, этот процесс никогда не прерывается, потому что построен полностью на сильной внутренней мотивации.

Завершая разговор о стилях профессионально-педагогического общения, хотелось бы отметить, что в каждом сложившемся педагогическом коллективе, кроме индивидуального стиля общения педагога, существует *общий стиль общения коллектива педагогов с детьми*, который существенно влияет и на индивидуальные стили общения учителей. Поэтому крайне важно, чтобы

в коллективе царил климат вежливости, тактичности, взыскательности и деликатности.

Список литературы:

1. Гоноболин Ф.Н. Психология. — Издательство: Просвещение, 1973 год.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология — Учебное пособие для вузов. Издательство второе, дополненное, исправленное и переработанное. М.: ЛОГОС, 2004 г. — 384 стр.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — Книга для учителя. М.: Просвещение, 1987 г. — 190 стр.
4. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика. — Учебное пособие для студентов. М.: Академия, 2004 г. — 224 стр.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Молодая гвардия. 1983 г. — 288 стр.

КОНТРОЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТРУДУ

Матонина Наталья Александровна

студент 4 курса, кафедра декоративно-прикладного искусства

ХГУ им. Н.Ф. Катанова,

РФ, г. Абакан

E-mail: GEleNa219@ya.ru

Гузеватова Елена Николаевна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры декоративно-

прикладного искусства ХГУ им. Н.Ф. Катанова,

РФ, г. Абакан

Контроль и оценка знаний, умений и навыков — неотъемлемый компонент учебно-воспитательного процесса. Основной целью контроля является определение качества усвоения школьниками изучаемого материала и повышение их ответственности к учебе. В процессе контроля происходит окончательное осмысление, систематизация и обобщение приобретенных учащимися знаний.

Контроль и оценка результатов учебной работы побуждают детей своевременно и старательно выполнять порученные им задания, совершенствовать свои знания, умения и навыки, т. е., проверка стимулирует учащихся к самостоятельной деятельности, предупреждает пробелы в знаниях, способствует выявлению путей повышения эффективности обучения [6, с. 76].

Проверка знаний, умений, навыков — важное средство оказания учащимся помощи со стороны учителя. Это становится возможным в том случае, когда учитель не ограничивается в процессе проверки указанием недостатков в работе учащихся, но и помогает эти недостатки устранить. Кроме того, учитель дает учащимся общую характеристику выполненного ими этапа работы, при этом у учащихся создается четкое представление о предстоящей работе по сравнению с выполненной: о мере ее сложности или ответственности и др. В результате учащиеся видят перспективу, и это их мобилизует,

и вызывает у них стремление правильно организовать свою работу, достигнуть качественного выполнения задания [7, с. 74].

Применение контроля познавательной деятельности учащихся начальных классов на занятиях по художественному труду побуждает детей к самостоятельности, своевременно и старательно выполнять порученные им задания, совершенствовать свои знания, умения и навыки. Развиваются навыки самоконтроля, умения делать аргументированные сообщения и выводы. В процессе самоконтроля дети должны стремиться к тому, чтобы самостоятельно находить свои ошибки и недочеты, уметь анализировать их причины и находить пути устранения. В результате контроля учитель может сделать выводы и наметить, что необходимо сделать для того, чтобы каждый школьник действительно усвоил требуемый учебный материал. В процессе проверки знаний, умений и навыков учитель может выявить, усвоения школьниками различного материала, выявление их способности применять его в практической деятельности. Для успешного развития детей в начальной школе должны учитываться важность и значимость контроля.

Слово «контроль» произошло от французского control (надсмотр). Основная его цель — установить соответствие полученных результатов заданным. Методы контроля призваны реализовывать основную его функцию показывать результативность воспитательного процесса, то есть реализовывать обратную связь. Это выражается в наблюдении за деятельностью и поведением школьников, в побуждении их к выполнению педагогических требований [9, с. 72].

Цель контроля — определить состояние, выявить негативные тенденции, понять причины, мешающие выполнению намеченных планов.

Таким образом можно сделать вывод: чтобы провести контроль эффективности познавательной деятельности учеников, учителю нужно понять сущность метода, приема и правила обучения. Проводить проверку знаний разнообразными формами и методами.

Проверка и оценка достижений младших школьников является весьма существенной составляющей процесса обучения и одной из важных задач педагогической деятельности учителя. Этот компонент, наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса (содержание, методы, средства, формы организации), должен соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам, основным приоритетом и целям образования в первом звене школы [7, с. 261].

Проанализировав программы по художественному труду выяснилось, что авторы программ по разному подходят к контролю познавательной деятельности учащихся. Например, автор программы «Ступени к мастерству» Е.А. Лутцева [5], оценку деятельности учащихся осуществляет в конце каждого урока. Работы оцениваются по следующим критериям:

- качество выполнения изучаемых на уроке приемов, операций и работы в целом;
- степень самостоятельности;
- уровень творческой деятельности (репродуктивный, частично продуктивный, продуктивный), найденные продуктивные технические и технологические решения.

Так же говорит о том, что предпочтение следует отдавать качественной оценке деятельности каждого ребенка на уроке, его творческим находкам в процессе наблюдений, размышлений и самореализации.

Хохлова М.В., Самородский П.С., Сеницына Н.В., Симоненко В.Д. [10] предлагают контрольно-оценочный этап, который состоит из:

1. Контроль процесса и продукта деятельности.
2. Оценка использования продукта в практике по выделенным параметрам (материальным, техническим, экономическим, эстетическим, функциональным и др.).
3. Поиск путей и средств совершенствования продукта и деятельности, приводящей к его получению.

Т.М. Геронимус [2] разделила свою программу по трудовому обучению «Школа мастеров» на разделы (по компонентам деятельности). Последний раздел программы «За год мы узнали» является своеобразным справочником-контролером для учителя, организующего на уроке труда усвоение терминов. Также проводятся уроки-опыты, уроки-игры, киноуроки.

В программе «Изобразительное искусство и художественный труд» Т.Я. Шпикаловой [11], контроль познавательной деятельности не прописывается, но в каждой методике прописываются знания и умения учащихся, то что они должны знать и уметь к концу учебного года.

В пособии «Методические рекомендации по проведению уроков трудового обучения в начальных классах», составителями которого являются: Н.Н. Николаенко, С.Н. Худоярова, Т.Н. Николаенко [8] приведено множество разнообразных загадок, кроссвордов, ребусов, тестов которые можно использовать в качестве проверки знаний и умений учеников.

И.А. Козина, учитель начальных классов, школа № 771 г. Москва уроки проводит в разных формах: беседа, игра, сказка и др. А в конце урока в качестве контроля устраивают выставку [4].

Е.Н. Губанова, доцент Борисоглебского государственного педагогического института предлагает в ходе урока проводить актуализацию знаний путем задавания вопросов, что способствует лучшему усвоению материала. В конце занятия подведение итогов работы учащихся проходит в виде выставки [3].

Н. Алексахин кандидат педагогических наук в статье «Детское творчество в международном «Европейском Доме»» рассказывает о своей работе в авторской школе по лепке Гжельской игрушке, где контроль проводится в виде осмотра игрушки, но помимо этого в «Европейском Доме» существует «отдел технического контроля», куда игрушка попадает после проверки учителя [1].

Проанализировав методики авторов и статьи учителей, можно сделать вывод, что учитель труда должен творчески организовывать свои уроки и проверку знаний у детей. Контроль познавательной деятельности младших

школьников может проводиться в следующих формах: в форме теста, викторины, разгадки кроссворда, игры с творческими заданиями, выставочного просмотра, инсценирования сказки и др. Выбор формы определяется педагогом, учитывая многие факторы. Главным является то, чтобы каждый воспитанник при подведении итогов обучения пережил «ситуацию успеха», у каждого повысилась самооценка и уверенность в себе.

За основу составления контрольно-оценочных материалов нами была взята программа Т.Я. Шпикаловой для четвертого класса.

Для I четверти был разработан текущий контроль по терминологии в виде устной проверки. Детям задаются загадки, при отгадывании загадок важен не только результат — правильная отгадка, но и доказательство.

Так как, контроль знаний будет осуществляться по пройденным темам третьего класса, то проверка организуется в начале урока. Загадки позволяют развивать логическое мышление, формировать у детей навыки рассуждения и доказательства. В результате этого контроля учитель сможет определить остаточные знания по пройденным темам третьего класса.

Ранее, на уроке труда дети конструировали комплекты посуды: вариации по мотивам изделий Городца. Изделия были сделаны, но не расписаны. Поэтому в конце четверти было разработано итоговый контрольный урок-игра на тему: «Цветочный орнамент в Городецкой росписи». Игра является стимулом к расширению познавательных интересов учащихся. Такой вид контроля повысит творческую самостоятельность, дети «закрепят» свои знания, получат новые, учитель получит полноценный контроль полученных знаний и умений.

Для второй четверти разработана текущая проверка в письменной форме. Письменная проверка организуется в начале урока, в течение 10—15 минут дети должны ответить на вопросы записанные заранее учителем на доске, и сдать свои листочки с ответами. Вопросы составлены по пройденным урокам: изящный сувенир по мотивам техники филигрании, лепка (фактура, декор), текстиль (шитье, вышивка). Пятнадцатый урок этой четверти называется

«Творческий проект «Новогодняя игрушка»», конструирование елочного украшения из разных вспомогательных форм. Детям предлагается коллективная работа, под руководством учителя. Так как теоретические знания ранее были проверены учителем, то по итоговому занятию коллективной работы учитель оценит знания и умения детей. Данная форма проведения поможет учителю выявить недостатки учебно-воспитательного процесса.

Для третьей четверти, название которой «Где живем, тем и слышем» в качестве итогового контроля детям предлагается выполнить аппликацию на тему «Аквариум». На уроках применялись разные виды работ: текстиль, шитье, аппликация, оригами, гофрирование и др. Детям предлагается выполнить эту работу из разных материалов (ткани, бумаги и др.). Учитель распределяет детей по группам.

Такая форма контроля является стимулом к расширению познавательных интересов учащихся. В ходе занятия воспитанники могут проявить взаимопомощь, учатся видеть и слышать друг друга, совместно находят решения заданий, убеждаются в том, что трудности легче и интересней преодолевать вместе с друзьями.

Четвертая четверть является завершающей учебный год. Нами было разработано промежуточное контрольное занятие на тему «Звезды Победы». Работа рассчитана на индивидуальное выполнение работы. Учитель предлагает варианты выполнения поздравительной открытки, показывает образцы открыток, различные иллюстрации по теме. В процессе работы учитель контролирует действие детей, анализирует какие техники и приемы они используют в своей работе. Таким образом учитель может объективно оценить навыки и умения полученные за весь год. Для завершающего учебный год итогового контрольно урока, был разработан тест по всем темам учебного года. Тест для младших школьников не должен в себя включать больше 16 вопросов, иначе дети теряют к ним интерес. Вопросы должны быть четкими и указывать форму ответа. Тест проводится с целью определения уровня усвоения

учащимися теоретического материала по изученным темам, что позволит учителю обобщить и осмыслить полученные знания.

Для проведения контроля в начальной школе, должна быть специально организованная часть, направленная, на обеспечение понимания сути и порядка выполнения практической работы, что способствует положительным результатам проверки знаний и умений. Проверка знаний и умений по художественному труду должна нести не пренужденный характер. Контроль применяемый на уроках труда должен нести нетрадиционную форму. Такая форма контрольного урока позволяет не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность. Контролирующий потенциал нетрадиционных контрольных уроков приводит к формированию у детей интереса к новой теме, воспитывает культуру общения, повышает уровень познавательных способностей и качество контроля знаний и умений учеников.

На основании выше изложенного можно сделать следующие выводы:

Эффективность контроля знаний и умений учащихся во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения контрольного урока.

Учитель должен в совершенстве знать теоретические основы современного процесса обучения и его практическую направленность; структуру учебного процесса и содержание каждого звена этой структуры; типы уроков и специфику каждого из них как организационной формы обучения.

При проведении контроля в начальной школе, в виде беседы и анкетирования, необходимо помнить о требованиях которые помогут с осторожностью и деликатностью составить вопросы. Вопросы должны быть четкими и указывать форму ответа.

Зачастую решение поставленных задач учителем бывают без успешны. Так как дети младшего школьного возраста не внимательны и могут отвлекаться. Поэтому успех деятельности учащихся зависит от разумного руководства и направляющих действий учителя.

Учитель труда должен творчески организовывать свои уроки и проверку знаний у детей. Контроль познавательной деятельности младших школьников может проводиться в следующих формах: в форме теста, викторины, разгадки кроссворда, игры с творческими заданиями, выставочного просмотра, инсценирования сказки и др. Выбор формы определяется педагогом, учитывая многие факторы. Главным является то, чтобы каждый воспитанник при подведении итогов обучения пережил «ситуацию успеха», у каждого повысилась самооценка и уверенность в себе.

Для проведения контроля в начальной школе, должна быть специально организованная часть, направленная, на обеспечение понимания сути и порядка выполнения практической работы, что способствует положительным результатам проверки знаний и умений. Проверка знаний и умений по художественному труду должна нести не пренужденный характер. Контроль применяемый на уроках труда должен нести нетрадиционную форму. Такая форма контрольного урока позволяет не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность. Контролирующий потенциал нетрадиционных контрольных уроков приводит к формированию у детей интереса к новой теме, воспитывает культуру общения, повышает уровень познавательных способностей и качество контроля знаний и умений учеников.

Список литературы:

1. Алексахин Н. Детское творчество в международном «Европейском доме» // Искусство в школе. — 1994. — № 1. — С. 38—42.
2. Геронимус Т.М. 150 уроков Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе. М.: «Школьная Пресса», 2003. — 144 с.
3. Губанова Е.Н. Освоение регионального декоративно-прикладного искусства на уроках технологии и изобразительного искусства // Начальная школа. — 2010. — № 1. — С. 85—88.
4. Козина И.А. Развитие творческой активности на уроках технологии // Начальная школа. — 2013. — № 6. — С. 71—74.

5. Лутцева Е.А. Технология: Программа: 1—4 классы. М.: Вентана-Граф, 2007. — 32 с.
6. Мельникова Л.В. Методика трудового обучения: учеб. Пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. 2008 «Преподавание труда и черчения в 4—8 кл. сред. образоват. шк.» / Под ред. Л.В. Мельниковой. М.: Просвещение, 1985. — 224 с.
7. Методика трудового обучения: учебное пособие для учащихся пед. Училищ по специальности № 2008 «Преподавание труда и черчения в 4—8 кл. образоват. школы» / Под ред. д-ра пед. наук Д.А. Тхоржевского. М.: Просвещение, 1977. — 287 с.
8. Методические рекомендации по проведению уроков трудового обучения в начальных классах труда в 1—4 классах: методические рекомендации к планированию занятий. / Под ред. Н.Н. Николаенко. М.: Новая школа, 1994. — 384 с.
9. Петрова Л.И. Воспитание младшего школьника: учебно-методическое пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 347 с.
10. Хохлова М.В., Самородский П.С., Сеницина Н.В., Симоненко В.Д. Технология: Сборник. М.: Вентана-Граф, 2007. — 192 с.
11. Шпикалова Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования: Пособие для учителей. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1998. — 192 с.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА (АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ)

Меркулова Екатерина Андреевна

Барышева Мария Валерьевна

*студенты 1 курса, экономического отделения
Колледжа электроники и бизнеса ОГУ,
РФ, г. Оренбург
E-mail: sk502@yandex.ru*

Нурманова Сабиля Андреевна

*научный руководитель, преподаватель 1 кв. категории
Колледжа электроники и бизнеса ОГУ,
РФ, г. Оренбург*

Сегодня наибольшим спросом пользуются специалисты, хорошо понимающие своё предназначение постоянно передавать опыт и знания молодому поколению, обладающие гибкостью и мобильностью в использовании инновационных технологий обучения студентов профессиональных колледжей. Преподаватели профессиональных колледжей должны воспринимать свою внешнюю среду с сознанием собственной ответственности, уметь самостоятельно действовать и реагировать на быстро изменяющиеся профессиональные ситуации. Этой гибкости в знании, умении и оценивании можно добиться только благодаря постоянному развитию образа мышления и благодаря убежденности в необходимости обучения на протяжении всей жизни. Преподаватели колледжей должны быть квалифицированными, увлечёнными своим делом, способными педагогами [1].

Так как мы студенты 1 курса нам стало интересно узнать, каково представление современного студента о преподавателе, для этого нами было проведено исследование «Преподаватель глазами студента». Для обработки данных анкетирования использовались статистические методы и методы группировки данных.

Цель работы: выявить мнение студентов о профессиональной деятельности преподавателей, посредством анкетных данных «Преподаватель глазами студентов».

Задачи работы:

- изучение требований, предъявляемые к преподавателю;
- изучение требований, предъявляемые к учителю;
- анкетирование студентов Колледжа электроники и бизнеса ОГУ;
- обработка результатов анкетирования посредством статистических методов группировки анкетных данных;
- установить соответствие деятельности преподавателей Колледжа электроники и бизнеса ОГУ требованиям государственного стандарта.

При решении поставленных задач, в соответствии с Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ, рассмотрены требования, предъявляемые к деятельности учителя и преподавателя и выделены общие аспекты, изучаемых аспектов.

Общие черты требований, предъявляемых к деятельности учителя и преподавателя.

1. Проводит обучение обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, содействует развитию личности, талантов и способностей обучающихся, формированию их общей культуры.

2. Организует и контролирует их самостоятельную работу, индивидуальные образовательные траектории (программы), используя наиболее эффективные формы, методы и средства обучения, новые образовательные технологии, включая информационные.

3. Обеспечивает достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов).

4. Оценивает эффективность обучения предмету (дисциплине, курсу) обучающихся, учитывая освоение ими знаний, овладение умениями, используя компьютерные технологии.

5. Соблюдает права и свободы обучающихся, поддерживает учебную дисциплину, режим посещения занятий, уважая человеческое достоинство, честь и репутацию обучающихся.

6. Осуществляет связь с родителями или лицами, их заменяющими.

7. Осуществляет контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (в т. ч. ведение электронных форм документации).

8. Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса, выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности [3].

Суть нашего исследования заключалась в том, что студентам различных курсов Колледжа электроники и бизнеса ОГУ предлагалось оценить деятельность реального преподавателя по пятибалльной шкале.

Характеристики деятельности преподавателя

1. Организованность и пунктуальность преподавателя.
2. Владение материалом и рациональное использование времени на занятиях.
3. Содержательная значимость и доступность излагаемого материала/
4. Связь с другими дисциплинами.
5. Связь с практической деятельностью, преподаватель ориентирует студентов на профессию.
6. Умение общаться с аудиторией.
7. Эрудиция и культура речи.
8. Объективность, уважение и тактичность в отношении к студентам.
9. Внешний вид преподавателя.

Критерии оценок:

5 баллов — качество проявляется практически всегда;

4 балла — качество проявляется часто;

3 балла — качество проявляется примерно в 50% случаев;

2 балла — качество проявляется редко;

1 балл — качество отсутствует.

Для достижения поставленной цели, были изучены основные положения статистического анализа данных.

Статистика как наука изучает количественную сторону массовых социально-экономических явлений в неразрывной связи с их качеством [2, с. 3].

В работе были рассмотрены теоретические аспекты основ статистической методологии, а именно методы группировки полученных анкетных данных.

В опросе приняли участие 3 группы первого курса, 2 группы второго курса, 2 группы третьего курса и 2 группы 4 курса.

При обработке полученных данных анкетирования использовались статистические методы группировки по количественному и качественному фактору. Далее представлена группировка по количественному фактору, т. е. общая оценка деятельности преподавателя по курсам.

Группировка результатов анкетирования по количественному признаку

На первом и четвертом курсах большинство студентов оценили деятельность преподавателя на 4 балла (рисунок 1, 2).

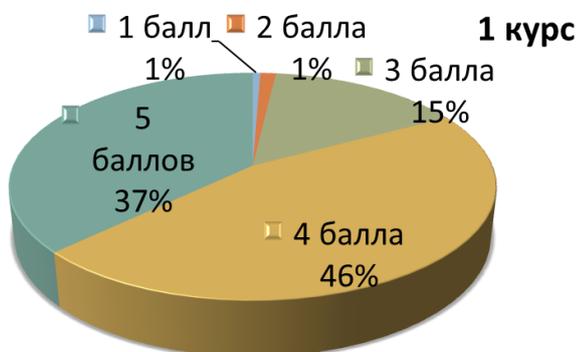


Рисунок 1. Общая оценка деятельности преподавателя студентами 1 курса

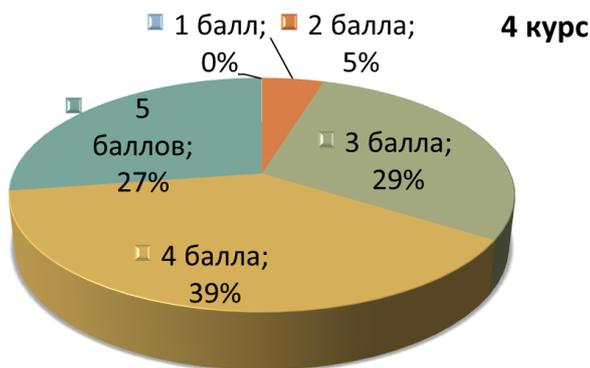


Рисунок 2. Общая оценка деятельности преподавателя студентами 4 курса

Большее половины студентов 2 и 3 курсов оценивают деятельность преподавателей на 5 баллов (рисунок 3, 4).

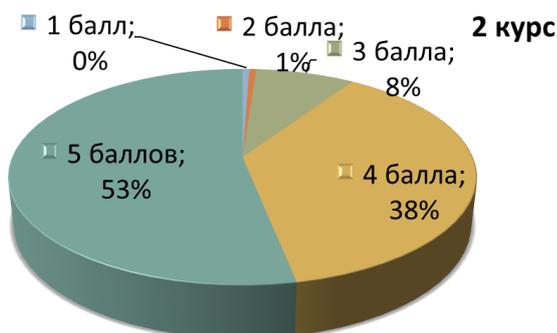


Рисунок 3. Общая оценка деятельности преподавателя студентами 2 курса

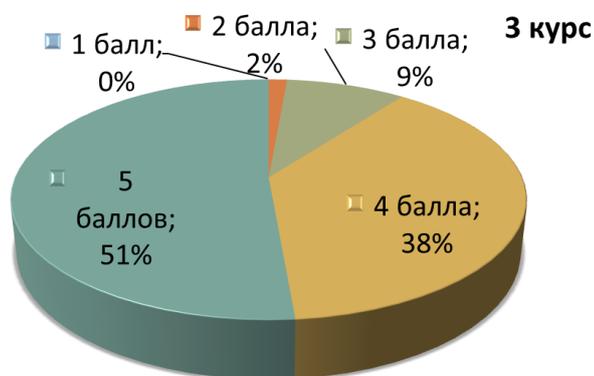


Рисунок 4. Общая оценка деятельности преподавателя студентами 3 курса

Как показывают результаты, студенты почти всех курсов довольны отношением преподавателей к ним. Возможно, это связано с тем, что молодые преподаватели только налаживают контакт со студентами.

Группировка результатов анкетирования по характеристическим признакам представлена на рисунках 5—8.

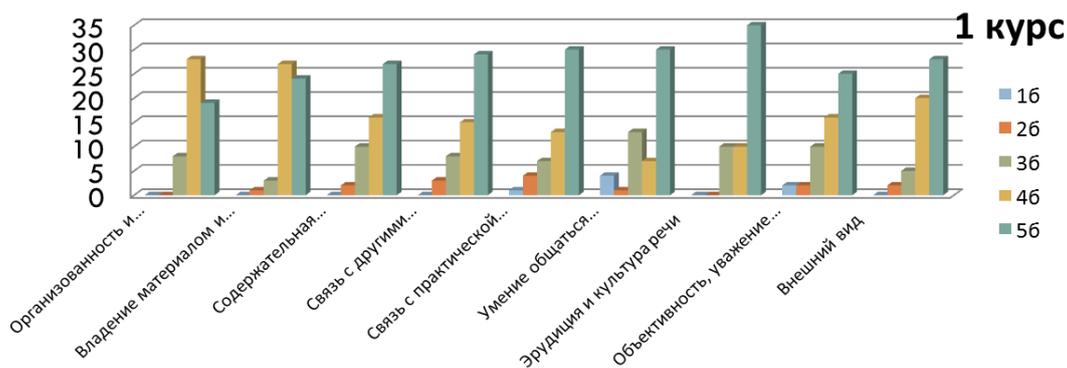


Рисунок 5. Характеристика деятельности преподавателя студентами 1 курса

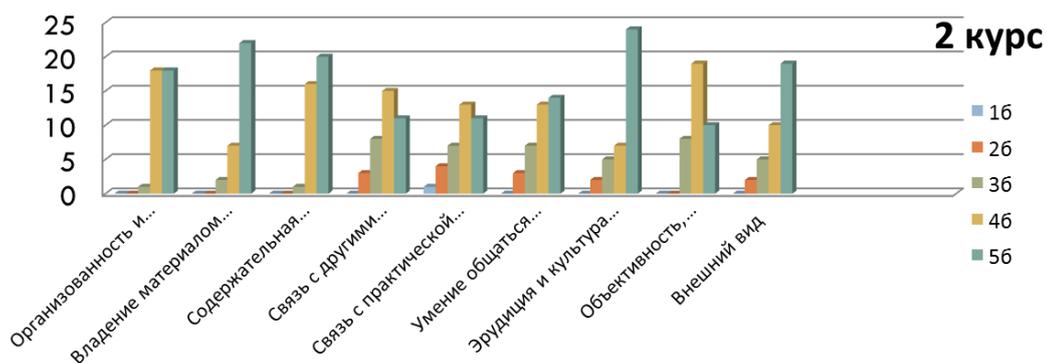


Рисунок 6. Характеристика деятельности преподавателя студентами 2 курса

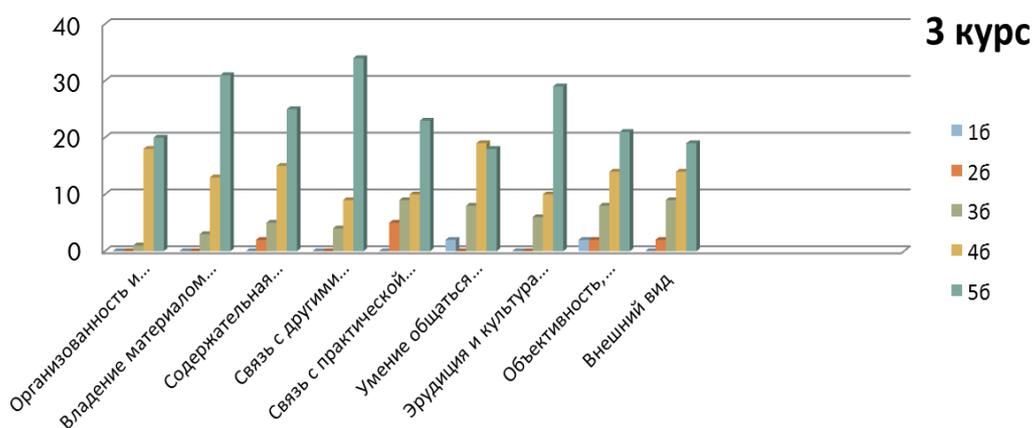


Рисунок 7. Характеристика деятельности преподавателя студентами 3 курса

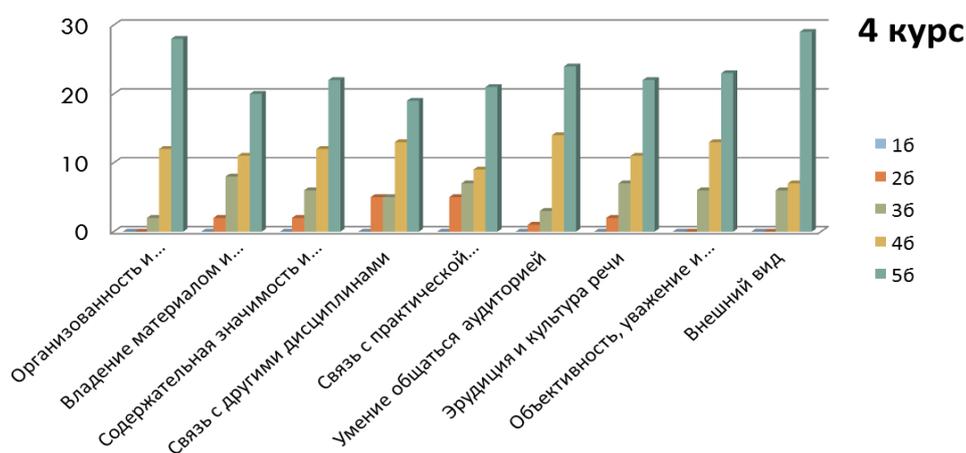


Рисунок 8. Характеристика деятельности преподавателя студентами 4 курса

Из результатов анкетирования студентов 1, 2 и 3 курсов, преподаватели владеют материалом и рационально используют время на занятиях, а вот из результатов 4 курса можно понять, что они не особо довольны, наверно,

преподаватели часто отвлекаются на посторонние темы и не успевают изложить материал.

По вопросу организованности и пунктуальности многие наши студенты считают, что преподаватели не всегда приходят вовремя на пару. Это может быть связано с тем, что у них проходят совещания или они решают серьезные вопросы.

Студенты 1—3 курсов высоко оценили способность преподавателя доносить материал до студентов. 4 курс разделил свое мнение между средним. Возможно, им просто уже не до учебы и они ничего не слушают и кажется, что плохо объясняют.

Если посмотреть на результаты, у первого курса преподаватели не совсем формируют мышление, но у старших курсов тоже не все однозначно, их мнения расходятся, студенты 2 и 3 курсов всем довольны, а вот студенты 4 курс убеждены, что не все преподаватели имеют связь с другими дисциплинами.

Студенты 2 курса считают, что преподаватели ориентируют студентов на профессию. На 1 и 3 курсе просматривается небольшая доля, которая показывает, что преподаватели совсем этого не делают. На 4 курсе вообще большинство считает именно так.

Студенты 1 и 4 курсов считают, что речь преподавателей не совсем профессиональна и доступна для понимания. Студенты 2 и 3 курсов думают наоборот. Мнения по этому поводу расходятся.

Преподаватели нашего учебного заведения выглядят очень привлекательно и следят за собой. С этим согласны все участники анкетирования.

Наиболее высокие оценки получили такие характеристики преподавателя, как организованность, пунктуальность и внешний вид. Как показало анкетирование связь с другими дисциплинами и практика для студентов менее важны.

Вполне радуют такие показатели. Студенты, принимавшие участие в анкетировании, считают, что в их сторону проявляется уважение со стороны преподавателей. Особенно так считает 3 курс.

Так же можно отметить такие характеристики, как объективность, уважение и тактичность в отношении к студентам. Но практически по всем показателям были выставлены высокие оценки.

Практически по всем показателям были выставлены **высокие** оценки, что говорит о профессиональной компетентности преподавателей, о соответствии их деятельности требованиям государственного стандарта!

Таким образом, нами были изучены требования, предъявляемые к деятельности преподавателя и учителя; проведено анкетирование студентов Колледжа электроники и бизнеса ОГУ; обработаны результаты анкетирования посредством статистических методов группировки анкетных данных; установлено соответствие деятельности преподавателей Колледжа электроники и бизнеса ОГУ требованиям государственного стандарта.

Список литературы:

- 1 Ёдгорова М.О. Современные требования к преподавателю профессионального колледжа / М.О. Ёдгорова // Молодой ученый. — 2012. — № 1. — Т. 2. — С. 86—87.
- 2 Коник Н.В. Общая теория статистики: конспект лекций. / Н.В. Коник. М.: ЭКСМО, 2008. — 160 с.
- 3 Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» / [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.garant.ru/199499/#ixzz3cIwHS5r4> (дата обращения 05.05.2015).

ВКЛАД БИБЛИОТЕК В ПРОПАГАНДУ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ

Самарский Павел Игоревич

Жирнов Антон Игоревич

*студенты 1 курса, автомеханический факультет, ВПИ (филиал) ВолгГТУ,
РФ, г. Волжский
E-mail: radocent@mail.ru*

Егорычева Елена Владимировна

Чернышева Инга Владимировна

*научные руководители, старшие преподаватели кафедры «Физическая
культура», ВПИ (филиал) ВолгГТУ,
РФ, г. Волжский*

Здоровье человека является важнейшей ценностью жизни и зависит от множества факторов. Ныне преобладает мнение, что здоровье народа на 50 % определяется образом жизни, на 20 % — экологическими; на 20 % — биологическими (наследственными) факторами и на 10 % — медициной. Следовательно, если человек ведет здоровый образ жизни (ЗОЖ), то это предопределяет на 50% высокий уровень его здоровья. Как ни банально это звучит, но от того, насколько здорова наша молодёжь, зависит будущее России. Организация здорового образа жизни россиян является одной из составляющих национальной безопасности страны, развитие физической культуры и спорта поддерживается на уровне президента России [1].

Молодёжь от 16 до 29 лет, по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), составляет около 30 % населения, заболеваемость этой категории за последние 5 лет увеличилась на 26,3 %. Смертность от неинфекционных заболеваний постоянно возрастает во всем мире и достигает сейчас 83 % [1].

Причиной всех заболеваний является отсутствие заинтересованности у молодёжи в здоровом образе жизни, заботе о продолжении своего рода. В формировании у молодёжи убеждения престижности здорового поведения и воспитании потребности в здоровом образе жизни огромная роль принадлежит тем, кто целенаправленно работает с подрастающим поколением.

При разработке программы формирования здорового образа жизни обязательно следует учитывать, что она должна быть комплексной. Это связано как со сложностью самого понятия «здоровый образ жизни», так и с существованием множества факторов, воздействующих на здоровье человека.

Любая программа профилактики, в том числе, по формированию здорового образа жизни, не может строиться по принципу запретов, устрашения или отрицания. Основная задача при проведении профилактической работы, направленной на формирование здорового образа жизни — ориентировать подростков на развитие самостоятельного мышления, на самовоспитание. Также важным при этом является выработка системы нравственных ценностей, идеалов и навыков культуры здорового образа жизни, привитие стойкого иммунитета к негативным влияниям среды, научить подрастающее поколение тому, как оказать сопротивление, как научиться говорить «нет» и как отказаться от нежелательной дружбы.

Хотим привести позитивные примеры комплексной глубокой работы библиотек Хабаровского края в направлении формирования у молодёжи убеждения в престижности здорового поведения и воспитания потребности в здоровом образе жизни.

Городская централизованная библиотека г. Комсомольск-на-Амуре активно работает по направлению пропаганды здорового образа жизни. Среди разнообразных форм и методов работы библиотеки наиболее эффективной являются *целевые комплексные программы*, способствующие семейному воспитанию и здоровому образу жизни. Содержание и формы мероприятий при этом могут быть различным: ток-шоу «О полезных и вредных привычках», час вопросов и ответов «Вредные привычки человечества», литературные выставки и многое другое. Популяризация здорового образа жизни заявлена как одно из приоритетных направлений в деятельности этой библиотеки.

Верхнебуреинская межпоселенческая библиотечная система проводит свою работу согласно авторским программам, адресованным, прежде всего, детям и молодежи. Одна из таких программ (ЦБ) — программа нравственного

воспитания молодежи «Дорогая плата за кайф», направленная на пропаганду здорового образа жизни и профилактику вредных привычек.

Централизованная библиотечная система Ванинского муниципального района выпустила буклеты, посвященные теме здорового образа жизни «Путь в никуда», «Наркомания — страшная болезнь нашего общества!» и «ВИЧные истины»: 1 декабря — Всемирный день борьбы со СПИДом.

Все библиотеки системы приняли участие в организации проведения на территории поселений района культурно-массовых мероприятий по профилактике распространения наркомании среди населения и пропаганде здорового образа жизни.

В июне-июле 2010 года в библиотеках состоялись мероприятия в рамках этапа «Подросток-игла». Целью их была пропаганда здорового образа жизни, настрой несовершеннолетних на отказ от курения, распития пива и алкогольных напитков, рассказ о вреде наркотиков. Библиотеки системы активно работают с молодежной категорией читателей, внедряют в практику новые формы работы. Сотрудничают со школами и техникумами, летними оздоровительными площадками, центрами социальной поддержки.

Книжная выставка «Иллюзия свободы», нравственный урок «Наркомания — это беда» состоялись в библиотеке-филиале № 9 пос. Токи. Информационный лист «Здоровым быть — век долгий жить», оформленный в библиотеке-филиале № 5. пос. Высокогорный и посвященный Дню здоровья, имел успех у подростков. Выставка справочной литературы «На твой вопрос дадим ответ!» была организована в библиотеке-филиале № 10 с. Уська-Орочская, на которой ребята нашли много интересной информации о здоровом образе жизни и о вреде потребления наркотических веществ.

Беседа «Нет табаку, алкоголю, наркотикам» состоялась в библиотеке-филиале № 8 с. Кенада для молодежной аудитории. Ребята сказали «Нет» пагубным привычкам и согласились с ведущей в том, что для того, чтобы эти пагубные привычки исчезли из жизни молодежи, надо быть активными, заниматься чем-то интересным. Хорошо дополнила мероприятие книжная

выставка «Брось эти привычки». О том, как важно вести здоровый образ жизни с юных лет, рассказывали подросткам в библиотеке-филиале № 8 с. Кенада в ходе беседы, посвященной всемирному Дню без табака «Пагубная привычка». Эта беседа, возможно, помогла правильно оценить курящим подросткам ситуацию, сделать правильный выбор и найти путь к своему здоровью. Игровая программа «Не болей никогда», адресованная школьникам, научила участников тому, как надо делать зарядку, закаляться и вести здоровый образ жизни.

В библиотеке-филиале № 4 с. Тулучи прошла акция «Жизнь без сигареты». Библиотека-филиал № 2 с. Датта пригласила сельского врача для участия в беседах о вреде алкоголизма, курения и наркомании. Специалист доступно, на жизненных примерах, рассказывал подросткам о вреде этих привычек. Во всех библиотеках системы оформляются выставки книг и материалов из периодической печати по темам, посвященным здоровому образу жизни.

Здоровье молодежи сейчас оставляет желать лучшего. Поэтому необходимо говорить с молодежью о том, что это одна из ценностей человеческой жизни, которая зависит от образа жизни и отношения к себе. На эту тему был проведен ряд мероприятий в библиотеках Бикинского муниципального района. Оформлена постоянно действующая книжная выставка «Плащ черного дурмана», которая пополняется газетно-журнальным материалом.

Для учащихся школы был проведен видео-урок «Твои ориентиры — красота и здоровье». На этом мероприятии шел разговор о вредных привычках, об их пагубном влиянии на растущий организм. Ребята узнали о том, как полезно и привлекательно быть здоровым. Для воспитанников школы специализированного учебно-воспитательного учреждения для детей с девиантным поведением был проведен урок здоровья «Скажи наркотикам — «Нет»».

В селе Лесопильное для учащихся старших классов был проведен театрализованный классный час «Курить не модно», действующими лицами которого были «Сердце», «Легкие», «Печень» — которых изображали ребята.

Они рассказывали о том, как действует никотин на каждый орган, и какие от этого бывают последствия.

В с. Бойцово была организована книжная выставка и проведен познавательный час «Здоровым быть модно», организован временный фитобар, сопровождающийся рассказом о целебных травах. «Если хочешь быть здоров» — так назывался час-размышление, который прошел в библиотеке села Лермонтовка. За основу мероприятия были взяты элементы телепрограммы Е. Малышевой «Здоровье», что позволило получить массу полезной информации.

Проблема алкоголизма и наркомании среди подростков становится все более острой. Поэтому, когда специалистам библиотек Амурского муниципального района представители общественной организации «Путь к свободе» из г. Комсомольска-на-Амуре предложили в рамках совместной деятельности провести цикл бесед, они согласились. Были разработаны и распространены объявления, подобраны и оформлены книжные выставки «Не навреди себе!» и «Осторожно! Пропать!», тема встречи звучала «Остановись, еще не поздно!». Кроме того, на абонементе МУК МЦБ к Международному дню борьбы с наркоманией, была оформлена выставка-суд «Нам надо жизнью дорожить», посвященная этой глобальной проблеме. На выставке были представлены книжные, журнальные статьи, иллюстрированный материал о наркомании и наркотиках, об их губительном воздействии на организм человека. Цель выставки — помочь молодому поколению осознать эту опасность.

Отмечаемый в мае Международный день без табака также был отмечен тематической выставкой «Молодежь в зоне риска». Книги, представленные на выставке, содержали на своих страницах советы, как легко и безболезненно бросить курить, различные диеты и формулы самоубеждения.

Из интересных форм работы, направленных на сохранение здоровья можно отметить книжную выставку «Секреты народной медицины» и вечер вопросов и ответов «Тайна эликсира молодости», посвященный Всемирному Дню

здоровья. А для старшеклассников прошел урок здоровья «Умей сказать «Нет» о вредном влиянии наркотиков на здоровье человека.

В Нанайском муниципальном районе используется много разнообразных форм и методов работы библиотек в направлении пропаганды здорового образа жизни и противодействия наркомании, алкоголизму и табакокурению. Так, познавательные беседы на эту тему прошли в библиотеках сел: с. Найхин — «Вредные привычки не для нас», с. Арсеньево — «Выбери себе жизнь», пос. Синда — «Что же будет со всеми нами», пос. Маяк — «Аптека под ногами». Театрализованное представление «Сказка про доктора Айболита» прошло в детском отделе МПБ.

Популяризация здорового образа жизни среди детей и взрослых, борьба с асоциальными явлениями остается главной проблемой в работе библиотек Охотского муниципального района. В библиотеках проводятся антинаркотические акции, круглые столы, часы здоровья: «Живи без риска» (Резиденция), «Умей сказать — нет!» (ЦРБ), «Вся правда о СПИДе» (Новая Иня), «К здоровью наперегонки» (Булгин) и многие др. Библиотеками района проведена акция «Меняем конфету на сигарету» на которой участникам вручены листовки о вреде курения. Постоянно работающий клуб «Старшеклассник» часто проводит мероприятия, посвященные теме здоровья, направленные на профилактику вредных привычек. Как пример можно привести беседу, проведенную врачом-наркологом, завершившуюся просмотром фильма краевого центра борьбы с наркотиками.

Библиотеки муниципального района им. Лазо уделяют большое внимание здоровому образу жизни. В летний период библиотека села Киинск проводила мероприятия по программе «Спортландия». Программа включила в себя теоретические и практические знания о видах спорта. Выпускаются буклеты, направленные на борьбу с вредными привычками, они раздаются в школах и на дискотеках. В с. Черняевском продолжает работу «Комната здоровья», открывшаяся после реализации проекта «Быть здоровым — это модно!», библиотека оказывает методическую помощь.

Пропагандой здорового образа жизни занимаются библиотеки Ульчского муниципального района. Работая по программам «Жизнь в твоих руках» (с. Тахта) и «Азбука здоровья» (с. Анненские Воды), библиотекари данных филиалов развивают формы профилактической работы с теми подростками, кого эта проблема еще не коснулась. Главная цель такой практики — заставить молодых людей всерьез задуматься над проблемой наркотиков, повысить ценность собственной жизни в глазах подростков и юношества. В рамках программы для учащихся прошли урок здоровья «Дым уносящий здоровье» (с. Анненские Воды), урок нравственности «Мы за здоровый образ жизни» (с. Сусанино). В библиотеке села Тахта прошел час откровенного разговора «Умей сказать — нет!», и спор-час «Устойчивые ценности в неустойчивом мире», «Не навреди себе» (с. Богородское) и другие. Большой интерес у пользователей вызвал День здоровья.

Советско-Гаванский район провел многочисленные и разнообразные выставки, которые были посвящены как пропаганде здорового образа жизни, так и профилактике зависимостей. Среди крупных массовых мероприятий данной тематики необходимо назвать следующие: час здоровья «Загадки доктора Неболита» (фил. № 3), конкурс «Мой выбор — здоровье!» (фил. № 6), урок здоровья «Советы из газеты «ЗОЖ» (фил. № 7), час здорового образа жизни «Беречь здоровье смолоду — вклад в долголетие» (фил. № 8).

Библиотеки системы активно участвовали в проведении межведомственной профилактической операции «Подросток — игла». В рамках этой акции во всех филиалах были проведены книжные выставки, состоялись беседы: «У бездны на краю» (ЦРБ), «Разные дороги ведут в бездну» (фил. № 7), «Беда на кончике иглы» (фил. № 6). Новой интересной формой можно назвать информационные часы здоровья «Сохрани себе жизнь» (ЦРБ) и «Не попади в замкнутый круг» (ДБ им. Пушкина), актуальный разговор «Наркотик — это не полет, а жалкое существование» (фил. № 5), обзор журнала «Нарконет».

«Централизованная система детских библиотек города Хабаровска» своей важной и серьезной задачей считает работу по пропаганде здорового образа

жизни и профилактике распространения наркомании. В связи с этим все большее значение приобретает популяризация социально-позитивного, здорового образа жизни и вовлечение подростков, детей и юношества в социальную и культурную жизнь своего региона.

Проведение акций — еще один момент, когда можно озвучить проблему наркомании в нашем обществе. В июне 2010 года состоялась такая акция с участием представителя отдела профилактики РУФСКН по Хабаровскому краю. Было подготовлено выступление «Мы хотим жить» школьной агитбригады, а в заключение читатели вышли на Привокзальную площадь, где провели акцию, раздавая прохожим буклеты и закладки, соответствующие тематике акции.

Всегда большой популярностью пользуются среди читателей мероприятия, проведенные с участием медико-социального центра «Контакт». В ДБ № 1 прошла игра «Новое поколение — за здоровое продвижение». Цель подобных мероприятий грамотно убедить ребят не пробовать наркотики. В ДБ № 6 прошел цикл мероприятий «Пять шагов на пути к здоровью», который стал частью летней программы. А в ДБ № 7 состоялся откровенный разговор «Я не курю. А ты?», который прошел с участием студентов-волонтеров ДВГГУ и школьников 7—9х классов.

«Централизованная система массовых библиотек г. Хабаровска» работает по разнообразным многочисленным программам, а также в русле клубной деятельности, в том числе, ориентированной на пропаганду здорового образа жизни. Подобная работа осуществлялась в рамках операции «Подросток», одним из направлений которой была пропаганда здорового образа жизни. В филиале № 1 для подростков детского санатория «Амурский» прошел «Диалог о совести», в БСЧ № 19 конкурс (изотерапия) «Дети табака и вина», в БСЧ № 6 конкурс слоганов «У тебя одна жизнь — от наркотиков откажись», а в БСЧ № 1 — шок-урок «Это опасно — не рискуй напрасно».

Пропаганда здорового образа жизни, раскрытие взаимосвязи между физическим и духовным становлением личности, поиск новых интересных

форм библиотечных мероприятий, направленных на максимальное заполнение свободного времени — таким видится наиболее эффективный путь проведения профилактической работы данного направления в библиотеках Хабаровского края.

Список литературы:

1. ЗОЖ 2013 [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.chitgma.ru/vosp/vuz-zdorovogo-obraza-zhizni/vse-materialy/213-deyatelnost-nauchnoj-biblioteki-po-formirovaniyu-zozh/1639-zozh-2013> (дата обращения 15.05.2015 г.).

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

Юденко Елена Сергеевна

*студент 3 курса, кафедра общей и профессиональной педагогики,
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
РФ, г. Оренбург
E-mail: sultatyana@yandex.ru*

Султанова Татьяна Анатольевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
РФ, г. Оренбург*

Современный этап развития российского общества с его динамичными изменениями в политической, экономической, социальной сферах поставил вопрос о подготовке высококвалифицированных специалистов в области юриспруденции, готовых к эффективной работе в условиях быстроменяющейся ситуации, способных адаптироваться к новым общественным условиям.

Для успешного выполнения своей профессиональной деятельности будущий юрист кроме базы юридических знаний должен обладать еще комплексом определенных профессиональных компетенций. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 031001 Правоохранительная деятельность определяет, что юрист в ходе профессиональной подготовки должен овладеть профессиональными компетенциями [5]:

1. юридически квалифицировать факты, события и обстоятельства;
2. осуществлять реализацию норм материального и процессуального права;
3. обеспечивать выявление, раскрытие и расследование преступлений и иных правонарушений в соответствии с профилем подготовки;
4. использовать в профессиональной деятельности нормативные правовые акты и документы по обеспечению режима секретности в Российской Федерации;

5. осуществлять документационное обеспечение управленческой деятельности.

Анализ технологий обучения показал, что одной из возможных технологий обучения, отвечающей требованиям профессиональной подготовки юристов, является технология контекстного обучения [1; 2; 3; 4].

По мнению А.А. Вербицкого, контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Причем предметное содержание связано с формированием профессиональных компетенций специалиста, развитием профессионального мышления. Социальный контекст предполагает наличие умений социального взаимодействия и общения, работать в коллективе, совместного принятия решений.

Базовыми формами деятельности будущих юристов в контекстном обучении признаны [1]:

1. Учебная деятельность академического типа. Здесь имеет место, главным образом, формирование базы юридических знаний.

2. Квазипрофессиональная деятельность. Данная деятельность представляет собой имитацию профессиональной деятельности юриста в условия образовательной среды.

3. Учебно-профессиональная деятельность, в ходе которой будущий юрист выполняет реальные исследовательские и практические функции, используя при этом интеллектуальные дидактические компоненты адаптивных образовательных систем в сочетании с традиционными формами совершенствования профессиональных компетенций. На данном этапе происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную.

Между представленными формами деятельности реализуется множество промежуточных, так называемых переходных форм.

В качестве переходных форм деятельности выступают лабораторно-практические занятия, анализ конкретных профессиональных ситуаций спецкурсы и спецсеминары и другие.

Перечисленным базовым формам деятельности обучающихся в контекстном обучении соответствуют три обучающие модели [2]: семиотическая, имитационная, социальная. Каждая имеет свои особенности, но все они взаимосвязаны таким образом, что в рамках использования одной из них подготавливаются условия для перехода к следующей.

1. Семиотическая обучающая модель предполагает использование вербальных (письменных) материалов, содержащих теоретизированные данные относительно конкретной профессиональной деятельности. Назначение данных материалов сводится к индивидуальному освоению каждым студентом. При этом такая работа не требует проявления к изучаемому материалу личностного отношения. Средством работы будущих юристов является текст.

2. Имитационная обучающая модель предполагает ситуационное моделирование потенциальной профессиональной деятельности. В рамках разрешения данной ситуации от студента требуется проведение аналитической, проблемно-ориентированной работы. Итогом является принятие решений по разрешению проблемной ситуации на основе имеющихся знаний. Средством работы будет — контекст.

3. Социальная обучающая модель — это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к профессиональной деятельности, людям служит подтекст.

В контекстном обучении обучающиеся с самого начала находятся в деятельностной позиции. Это обеспечивает органичное вхождение молодого специалиста в профессию, значительно сокращает период его предметной и социальной адаптации на рабочем месте.

При прохождении педагогической практики нами были проанализированы возможности использования технологии контекстного обучения в реальном образовательном процессе.

В таблице 1 представлены примеры практических заданий по дисциплине «Семейное право».

Таблица 1.

Практические задания для будущего юриста

Семиотическая модель	Имитационная модель	Социальная модель
1	2	3
<p>Определите особенности применения Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 27 мая 1998 г. № 10 «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей» в случаях лишения родительских прав.</p>	<p>Задача: В судебном заседании г. ХХ. рассматривалось следующее дело о разделе имущества. Имея квартиру в собственности, супруги продали ее в период брака и, доплатив, купили другую квартиру. Из содержания расписки, представленной суду, следует, что продавец получил денежные средства в размере YY в октябре 2000 г. за проданную квартиру по адресу ХХХ. Указана конечная цена квартиры, с замечанием, что оставшиеся 50 тысяч рублей будут выплачены в день оформления договора купли-продажи в юстиции. Ответчица оформила на себя право собственности на квартиру, только после расторжения брака.</p> <p>Вопросы: Какое решение примет суд? Какое решение принял бы суд, если бы денежные средства за квартиру были бы перечислены одним из супругов до регистрации брака, а свидетельство о праве собственности на квартиру было бы получено после регистрации брака?</p>	<p>Работа в малых группах. Представьте себе: вы – юрист, работающий в юридической фирме. К вам обратилась, супружеская пара за помощью при составлении брачного договора. Разыграйте сцену приема супругов и разъясните особенности составления брачного договора.</p>

Таким образом, технология контекстного обучения способствует подготовке высококвалифицированных юристов, готовых к решению профессиональных задач.

Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. — 288 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКП, 2004. — 84 с.
3. Султанова Т.А. Профессиональная образовательная среда: сущность, структура, критерии качества // Наука и современность. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества. — 2011. — № 8-1. — С. 334—339.
4. Султанова Т.А. Формирование проективных умений студентов педагогического колледжа: автореферат дисс. ... к.п.н.: 13.00.01. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2007. — 22 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 031001 Правоохранительная деятельность. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 14 сентября 2010 г. № 924. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/sred/sred_new_list.plx?substr=031001&st=all (дата обращения 11.06.2015).

СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГИЯ

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДОВ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Друк Алла Ивановна

*студент 5 курса, кафедра педагогики и методики начального обучения ТИ (ф)
СВФУ, РС(Я),
РФ, г. Нерюнгри
E-mail: drudgochek@mail.ru*

Мамедова Лариса Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ТИ (ф) СВФУ, РС(Я),
РФ, г. Нерюнгри*

Актуальность работы связана с тем, что процесс взаимоотношений между подростками развиваются через межличностные отношения, у них формируется сплоченность, ведь межличностные отношения подростков — это взаимодействие между индивидами, характерной чертой которых является личностно значимое, эмоциональное и интеллектуальное отражение друг друга, представляющее собой их внутреннее состояние.

Основой составленной нами программы являются авторские материалы А.А. Бодалев, А.Г. Грецов, Д.М. Рамендик, К. Фопель, Р.Н. Водейко и Г.Е. Мазо.

Предлагаемая психолого-педагогическая программа направлена на развитие межличностных отношений подростков. Темы занятий отражают личные проблемы подростков данного возраста, поэтому они могут использоваться для всех школьников в качестве профилактики межличностных конфликтов.

Цель программы: развитие межличностных отношений подростков посредством методов активного социально-психологического обучения.

Задачи программы:

1. расширить знания у подростков о способах эффективного взаимодействия друг с другом;
2. научить подростков применять на практике навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях;
3. создать в коллективе благоприятный психологический климат;
4. сформировать у подростков адекватное представление о себе.

В основе программы лежат принципы, выделенные А.А. Осиповой:

1. соблюдение интересов ребенка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему подростка с максимальной пользой и в его интересах;
2. системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции детско-родительских взаимоотношений, а также взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем подростка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса;
3. непрерывность. Принцип гарантирует подростку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению;
- 4) принцип активности участников. Члены группы постоянно вовлекаются в различные действия — игры, дискуссии, упражнения, а также целенаправленно наблюдают и анализируют действия других участников;
5. принцип объективации поведения. Поведение участников группы переводится с импульсивного уровня на объективированный; при этом средством объективации является обратная связь, которая подается с помощью видеотехники, а также других участников группы, сообщающих свое отношение к происходящему;
6. принцип партнерского общения. Взаимодействие в группе строится с учетом интересов всех участников, признания ценности личности каждого

из них, равенства их позиций, а также соучастия, сопереживания, принятия друг друга;

7. принцип конфиденциальности: «психологическая закрытость».

В работе используются следующие методы: игровой метод; метод групповой дискуссий; социально-психологический тренинг.

Длительность реализации программы — 1 раз в неделю (45 мин).

Программа включает в себя следующие блоки:

I. «Знакомство» — формирование умения создать работоспособность в группе, снятие тревожности, подростки учатся быть более раскрепощенными и более свободными в выражении своих чувств;

II. «Конфликты и их решение» — формирование умения определять негативные и позитивные стороны конфликтов, их решение, видеть разницу между поводом и способом выражения конфликта;

III. «Типичные проблемы» — формирование у каждого подростка ощущения близости и общности со сверстниками, подготовка к получению обратной эмоциональной связи.

Ожидаемый результат:

1) у подростков будут расширены знания о способах эффективного взаимодействия друг с другом;

2) подростки будут применять на практике навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях;

3) будет создан благоприятный психологический климат в коллективе;

4) у подростков будет сформировано адекватное представление о себе.

Рассмотрим кратко, используемые нами на занятиях методы активного социально-психологического обучения.

Первый блок «Знакомство» — понимание своего «Я» и окружающих, формирование позитивной самооценки.

Занятие № 1. «Давайте познакомимся».

Занятие направлено на создание условий для включения личности в процесс самораскрытия; знакомство со спецификой работы в группе,

со структурой занятий, установление принципов работы в группе, знакомство с каждым членом в группе. Например, упражнение «Самоописание» способствовало на построение доверительных отношений между участниками. Игра «Я тебе доверяю» направлена на снятие эмоционального напряжения.

Занятие 2. «Моя рука в твоей руке».

Занятие направлено на формирование чувства близости с другими людьми. Оно включает в себя как подвижные игры, так и игры на логическое мышление и ассоциации. Игры: «Ассоциации», «Связующая нить», «Пойми меня и передай» рассчитаны на участие всего класса. В ходе игр достигалось взаимопонимание и сплоченность, подростки учились передавать положительное эмоциональное состояние. На занятии создавался положительный климат в классе, что способствовало более плодотворному общению между подростками.

Занятие № 3. «Меняем отношение».

Игры и упражнения, включенные в данное занятие, направлены на закрепление представлений участников о самом себе, стабилизации дружеских отношений между участниками группы. Игры: «Катастрофа в пустыне», «А я — не тормоз» требуют нестандартного мышления, творческого подхода к выполнению заданий, участия каждого члена класса как единого целого.

Второй блок «Конфликты и их решение». Занятия данного блока способствуют умению слушать других и найти решение в конфликтной ситуации, снятию напряжения.

Занятие № 4. «Общение — умение говорить и слушать».

Упражнение «Завтрак с героем». Участникам предлагалось представить себе ситуацию: завтрак с любимым человеком — это может быть знаменитость настоящего, или прошлого, или обыкновенный человек, который произвел на вас впечатление в какой-то момент его жизни. Каждый подросток должен был решить для себя, с кем он хотел бы встретиться, и почему. Далее ведущий просил записать его имя на листе бумаги. Подросткам предлагалось поделиться на пары, и их задача была решить с кем из двоих героев они будут встречаться.

На дискуссию отводилось две минуты. После этого пары объединялись в четверки, которым, необходимо было выбрать только одного героя. А после того как останутся две команды классу нужно было решить с кем они будут завтракать. Цель такого упражнения — научить аргументировать свой выбор, а также сформировать умение убеждать.

Занятие № 5. «Конфликт — что делать?».

На разминочном этапе проводилась игра «Волшебная котомка», которая способствовала снятию напряжения, выплеску эмоций, а также развитию воображения и сообразительности. Ведущий показывал подросткам при помощи пантомимы вещи, которые он доставал из «волшебной котомки», задача ребят угадать, что показывает ведущий. Упражнение «Я рад общаться с тобой», направленно на развитие эффективного взаимодействия подростков и создание благоприятного климата в классе.

Занятие № 6. «Нужны ли нам друзья?».

Данное занятие направлено на повышение сплоченности коллектива, формирование доверительного отношения участников, формирование умения сотрудничать. На разминочном этапе использовался метод групповой дискуссии на тему: «Что такое дружба?». Здесь говорилось о том, что друг иногда заменяет близких, родных и что дружба — это близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов. Здесь подростки обменивались своим мнением.

Использование игрового метода способствовало сплочению коллектива и созданию благоприятного климата.

Занятие № 7. «Толерантность: что это?».

Ознакомить участников тренинга с понятием «толерантность», стимулировать воображение участников тренинга в поисках собственного понимания толерантности тремя способами.

На этом занятии использовался метод игротерапии «Чем мы похожи?», «Цвета», «Частичка счастья».

Данные упражнения направлены на развитие доверительных отношений в классе, что способствовало самораскрытию участников класса.

Занятие № 8. «Я и группа: толерантность к себе. Чувство собственного достоинства»).

Проводилось упражнение «Посчитай». Это упражнение на скорость. Участникам раздавались карточки с написанными на них цифрами. Ребята делились на две группы, их задача найти сумму всех чисел и назвать результат. Это упражнение способствовало развитию умения эффективно и быстро находить решение в проблемных ситуациях.

Третий блок «Типичные проблемы». Данный блок помогает подростку почувствовать жизненные трудности и преодолевать их.

Занятие № 9. «Мои проблемы».

Занятие направлено на осознание своих сильных и слабых сторон, положительных и негативных качеств.

Здесь использовалась групповая дискуссия «Преодоление», с помощью которой подросток учится успешно преодолевать трудности. Так же в данном занятии используется игротерапия «Симпатия группы», направленная на тренировку навыков самопрезентации, развитие речевой компетентности, тренировку сообразительности.

Занятие № 10. «Я хочу — Я могу».

Занятие направлено на создание моделей поведения при проявлении различных эмоций у подростков. Занятие включало в себя такие игры, как: «Скульптор», «Мои особенности и преимущества». Выполняя задания, подростки учились взаимодействовать в коллективе, находить нестандартные решения проблем. Посредством данного занятия стабилизировался психологический климат в классе, подростки учились проявлять эмпатию по отношению друг к другу.

Занятие № 11. «Приобретаем друзей».

Упражнение направлено на формирование навыков эффективного повседневного общения, выработка доброжелательного отношения друг

к другу. В данном занятии используется метод игротерапии игра «Крокодил» которое позволяет подросткам передавать информацию с помощью мимики и жестов.

Занятие № 12. «Мы — команда!».

Занятие направлено на формирование взаимопонимания на невербальном уровне, развитие умения адекватно воспринимать информацию, отработку навыков невербального и вербального взаимодействия, активного слушания. В данном занятии используются игровые методы «Циферблат», «Скалолаз» которые направлены на развитие навыков невербальной коммуникации (общения без помощи слов посредством жестов, мимики и т. д.) и координации совместных действий. Данные упражнения способствовали положительной динамике развития межличностных отношений, а также приобретению устойчивых умений и навыков эффективного общения

Занятие № 13. «Жизнь по собственному выбору».

Занятие направлено на формирование самосознания подростков, развитие способности самостоятельно определять цели своей жизни и расставить жизненные приоритеты, отработку навыков преодоления препятствий на пути к достижению целей и эффективного использования своего времени, где при применении элементов тренинга происходит личностный рост подростка. С помощью упражнения «Чувство времени» у подростков развивалось представление о времени, осознавалось восприятие во времени и развивались навыки эффективного использования времени.

Занятие № 14. «Как поддерживать дружеские отношения?».

Занятие направлено на формирование и развитие навыков продуктивного взаимодействия, умения понимать и принимать точку зрения другого человека.

При помощи дискуссионных и игровых методов «Я рад общаться с тобой» «Расшифруй слово» «Подойди ближе» у подростка формируются навыки эффективного общения, что помогает ему легко вступать во взаимодействие с другими людьми.

Занятие № 15. «Я учусь владеть собой».

Занятие направлено на формирование и развитие навыков продуктивного взаимодействия, умения понимать и принимать точку зрения другого человека. Использовался метод игротерапии «Хлопок по коленям», который направлен на развитие внимательности, создание условия для наблюдения за партнерами по общению.

Занятие № 16. «Подведение итогов».

Данное занятие позволило подвести итог проделанной работы.

Здесь использовался метод групповой дискуссии «Давайте вспомним», подростки обсуждали между собой, что понравилось, что не понравилось в ходе занятий.

Таким образом, одним из эффективным и продуктивным средством развития межличностных отношений подростка, являются методы активного социально-психологического обучения, которые способствуют умению применять на практике навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, создают позитивный психологический климат в коллективе, повышают уровень общительности, подростки применяют практические навыки эффективного взаимодействия с окружающими, влияют на адекватное представление подростков о себе, своей самооценке. Составленная нами психолого-педагогическая программа, включает в себя различные методы и приемы, как психологический тренинг, игротерапия и групповая дискуссия, которые будут способствовать развитию межличностных отношений подростков. В ходе проведения программы мы также полагаем, что поставленные перед нами цели и задачи будут достигнуты.

Список литературы:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М. : Педагогика, 1983. — 356 с.
2. Грецов А.Г. Лучшие упражнения для развития уверенности в себе: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб НИИ физической культуры, 2006. — 52 с.
3. Водейко Р.И., Мазо Г.Е. Как управлять собой: Психофизиол. Саморегуляция. М.: Нар. асвета, 2003. — 80 с.

4. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Сфера, 2002. — 510 с.
5. Рамендик Д.М. Тренинг личностного роста: учеб. пособие. М.: ФОРУМ, 2007. — 176 с.
6. Фопель К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие / Пер. с нем. 2-е изд. М.: Генезис, 2004. — 122 с.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ

Богданова Дарья Владимировна

студент 1 курса, кафедра психологии и безопасности жизнедеятельности

МГЛУ ЕАЛИ,

РФ, г. Иркутск

E-mail: bogdanova.daryabogdus@mail.ru

Матафонова Светлана Иннокентьевна

научный руководитель, ст. преподаватель МГЛУ ЕАЛИ,

РФ, г. Иркутск

Проблема спортивной агрессивности является актуальная область психологической науки. Ее главной целью является изучение специфических закономерностей развития личности, проявления психики в условиях спортивной деятельности, выявление индивидуальных и групповых особенностей, таких механизмов психических проявлений, как состояний, процессов, свойств, образований спортсменов в различных видах спорта.

Физическая культура является эффективным средством, который помогает преодолевать стрессовые, тяжелые состояния, справляться с депрессией и плохим настроением, абстрагировать человека от плохих мыслей, обрести новых друзей. Хорошая физическая форма укрепляет иммунитет, позволяет реже переносить хронические заболевания и даже обычные вирусы. Среди действующих спортсменов вы практически не увидите заядлых курильщиков, алкоголиков и наркоманов. Так как занятия спортом закаляют волю.

Данная деятельность формирует характер, целеустремленность. Многие из них утверждают, что именно занятие спортом сделало из них человека, способного быть личностью. Система физического воспитания и обучения развивает принцип современной жизни — «рассчитывать на самого себя». Это означает, что достижение успеха зависит прежде всего от личных индивидуальных качеств — честолюбия, инициативы, трудолюбия, терпения, волевых навыков.

В каждой личности присутствует агрессивное поведение, оно проявляется в различных формах. Так, Х. Хекхаузен определяет агрессию, как — множество

разнообразных операций, которые нарушают физическую или психическую целостность человека, наносят ему материальный ущерб, препятствуют осуществлению его намерений, не совпадают с его интересами или ведут к его упразднению. Индивидуальный агрессивный поступок реализуется вопреки принятой системе ценностей, и указывает на неблагополучие индивида и его окружение [3].

Проблемы агрессивного поведения разных групп населения в последние годы привлекает многочисленных исследователей. На Западе, этим вопросом начали заниматься с начала XX-го века. Исследование агрессивного поведения притягивает специалистов из области психологии личности, мотивации, девиантного поведения, криминалистов и т. д. Проводились многочисленные исследования о мотивации агрессивного поведения.

Группа исследователей во главе с А. Бандурой, представили теорию социального научения, где расценивают агрессивность как манеру держаться, возникшую вследствие подражания другим. Другие авторы комбинированной теории описывают агрессивные поступки через фрустрацию, в результате которой повышается степень возбуждения и гнева, что приводит к агрессивным действиям. Среди психологов очень популярна теория З. Фрейда, в которой агрессия и агрессивность рассматриваются как следствие противоречия между саморазрушением и самосохранением. Таким образом, агрессивность идёт от рождения и содержится в инстинкте смерти её носителя, а агрессия же является тем же самым инстинктом, но спроецированным и направленным вовне. С позиций разрушающих бессознательных установок агрессивность рассматривалась кроме З. Фрейда, А. Адлером, Г. Юнгом и др.

Социокультурный аспект агрессия всегда трактовался с двух позиций: как понятие зло или защиты личности. Существуют различные точки зрения о том, является ли человек злом, или он по своему естеству добр, споры продолжались в течение многовековой восточной философии. Китайские ученые и философы считали, что человек имеет «злую природу». Противопоставляя им философ из Китая Мэн-цзы представил идею о том, что все мы рождаемся

как чистый лист, а затем воздействие асоциальных факторов может привести к тому, что человек станет злым.

Рассматривая вторую точку зрения «доброкачественной агрессией», которая возникает как реакция на угрозу, как самооборона. У всех без исключения эта реакция проявится, если «затронуть за живое», будь то сама жизнь, или весь комплекс ценностей, без которых наша жизнь невысказана, как без воздуха.

В исследовании проведенным С.О. Закаморным и В.Н. Смоленцевой установлена степень субъективного влияния различных факторов на провоцирование агрессии спортсменов, находящихся в напряженных психических условиях, во время проведения соревнований. Авторы главными факторами выделяют такие как: невезение в собственных действиях, выступление ниже своих возможностей, болевые ощущения или полученные во время соревнований травмы [2].

Особое внимание в изучении агрессии в спорте уделяется возрастным особенностям спортсменов. Коллектив исследователей во главе с Дудой отмечали, что с возрастом, отношение спортсменов к своей деятельности становится все более профессиональным, доминирующим становится стремление к победе.

Выделяются два типа агрессивных проявлений: мотивационная агрессия, или агрессия как самооценочность; инструментальная агрессия, как средство. При этом агрессия может проявляться как под контролем сознания, так и бессознательно, под влиянием эмоционального состояния. Такими эмоциями могут выступать гнев и враждебность. Под инструментальной агрессией понимаются враждебные действия, не являющиеся целью сами по себе, а служащие достижению других целей и удовлетворению других интересов. Враждебная агрессия — это импульсивное поведение, мотивированное стремлением причинения вреда другому человеку. Степень агрессивности в спортивной деятельности определяется также спецификой вида спорта, а также гендерными вопросами. Таким образом, нарушение спортивных

правил, и агрессивное поведение спортсменов становятся неправомерными даже в соревновательных видах спорта. Все рассмотренное, позволяет нам говорить об актуальности нашего исследования.

Цель исследования: выявление гендерных особенностей агрессивного поведения личности профессионально занимающихся спортом.

Объектом исследования является агрессивное поведение личности.

Предметом исследования является особенности агрессивного поведения профессиональных спортсменов.

Задачи исследования заключаются в том, чтобы:

1. рассмотреть основные подходы к изучению проблемы агрессивного поведения личности;
2. изучить особенности агрессивного поведения спортсменов;
3. на основе сравнительного анализа выявить особенности агрессивного поведения девушек и молодых людей, профессионально занимающихся спортом.

Для выявления агрессивного поведения спортсменов быть использован диагностический опросник Басса-Дарки, дифференцирующий следующие виды реакций:

1. физическая агрессия — предполагает использование физической силы против другого лица;
2. косвенная агрессия — нанесение ущерба окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная;
3. раздражение — вспыльчивость, грубость при малейшем возбуждении;
4. негативизм — манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы;
5. обида — негативные эмоции к окружающим;
6. подозрительность — недоверие к людям, которое может не иметь даже оснований;
7. вербальная агрессия — крик, визг выражающий негативные чувства;
8. чувство вины — ощущаемые угрызения совести.

Психологическим обследованием было охвачено 40 человек профессионально занимающихся спортивной деятельностью, средний возраст составил 19 лет.

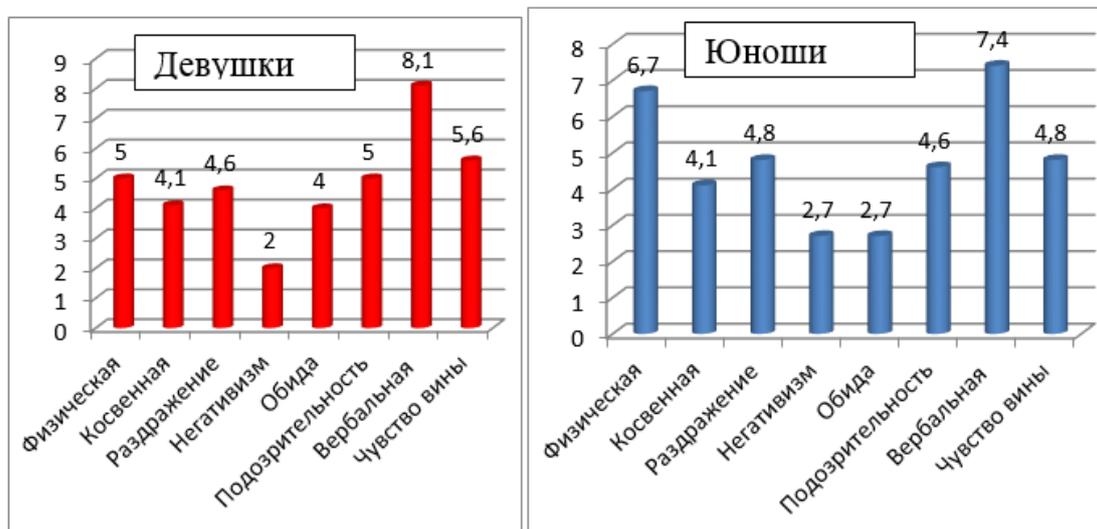


Рисунок 1. Показатели агрессивности спортсменов

Нормой агрессивности является величина индекса (ИА), равная 21 ± 4 , а враждебности (ИВ) - 7 ± 3 . По результатам опроса 6 % девушек и 48 % юношей не проявляют повышенной агрессии, в то время, как 15 % юношей и 3 % девушек проявляют повешенную агрессию, а пониженная агрессия наблюдается у 36 % юношей и у 12 % девушек. Уровень враждебности в пределах нормы у 12 % девушек и у 58 % юношей. Враждебность ниже среднего уровня выявлена у 18 % юношей и совсем не наблюдается у девушек. Высокий уровень показателя враждебности наблюдается у 24 % юношей и у 9 % девушек.

На основе данных, полученных после проведения анкетирования, нам удалось сделать следующие выводы и выявить общую тенденцию. Существуют различия в состоянии агрессии между юношами и девушками. Юноши в отличии от девушек более склонны к проявлению физической агрессии, однако уровень косвенной агрессии у них одинаковый. На рисунке 1 видно, что юноши немного раздражительнее девушек, а также оппозиционная манера в поведении (негативизм) преобладает у юношей. Следовательно,

девушки оказались обидчивее и подозрительнее, чем юноши, что подтверждается житейскими наблюдениями. Для них также характерны высокие показатели вербальной агрессии и чувства вины.

В результате, была достигнута главная цель исследования: выявлены гендерные особенности агрессивного поведения личности профессионально занимающихся спортом.

Список литературы:

1. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. — 336 с.
2. Закаморный С.О. Смоленцева В.Н. Факторы агрессии, возникающий в условиях повышенной психической напряженности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 4.
3. Лагин П.Р. Влияние агрессивных видов спорта на личность спортсмена. М.: Лаборатория книги, 2010. — 114 с.
4. Налчаджян А.А. Агрессивность человека. СПб.: Питер, 2007. — 113 с.
5. Яковлев Б.В. Основы спортивной психологии: учебное пособие. М.: Советский спорт, 2010. — 208 с.
6. Якунина Е.Н., Белкина Л.А., Шилько Т.А. Психофизиологические особенности студентов, занимающихся структурированным танцем // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 339.

**ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА
(НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ)**

Больных Мария Андреевна

студент 1 курса, кафедра общей психологии ОрГМУ,

РФ, г. Оренбург

E-mail: mashuta7@list.ru

Чиждкова Марина Борисовна

научный руководитель, канд. психол. наук, доцент ОрГМУ,

РФ, г. Оренбург

Перспектива развития общества, его благосостояние и социально-психологическая защищенность во многом определяются характером здоровья его граждан, гармонией телесного и психического, духовным благополучием. Несмотря на идущие еще из индо-тибетской медицины и Античности глубокие корни проблемы сохранения и укрепления здоровья человека, одной из актуальных задач современности выступает культивирование ценностей здоровья и здорового образа жизни, активная пропаганда последнего как целостной формы жизнедеятельности.

Здоровый образ жизни студентов — особая сфера внимания государства и общества. Потребность рынка труда в здоровых специалистах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и работоспособности, предъявляют повышенные требования к образовательной среде вуза, являющейся значимым фактором общекультурного развития, формирования индивидуальной ответственности каждого студента за состояние своего здоровья.

Забота студентов о собственном здоровье определяется не только и не столько внешними воздействиями (семья, образовательное учреждение, друзья и т. д.), и не только объективными показателями состояния организма, но и отношением к своему здоровью, как социокультурному феномену, механизму совершенствования здоровья на уровне индивида, группы и общества [2].

Отношение к здоровью, как отмечает Р.А. Березовская, в научной психологической литературе традиционно определяется как «система избирательных связей индивида с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или угрожающих здоровью людей, а также отражающее определенную оценку человеком своего физического и психического состояния» [1, с. 215].

Описание структуры данного феномена проводится с различных теоретических и методологических позиций, однако в большинстве психологических исследований она включает в себя следующие компоненты:

1. когнитивный компонент характеризует знания человека о здоровье, критериях его оценки, основных факторах риска и антириска;

2. эмоциональный компонент отражает эмоции, чувства и переживания человека, связанные с состоянием здоровья или его изменением, а также особенности функционирования механизмов психологических защит;

3. поведенческий компонент характеризует особенности поведения в сфере здоровья, степень приверженности человека здоровому образу жизни, а также преобладающие копинг-стратегии в ситуациях, связанных с его ухудшением.

По мнению Р.А. Березовской, поведенческие и ценностно-мотивационные особенности следует рассматривать отдельно. Это связано с тем, что «ценностно-мотивационный компонент играет роль связующего звена между когнитивным и поведенческим компонентами отношения к здоровью. Благодаря сформированности мотивации усвоенное содержание понятия здоровья и здорового образа жизни реализуется в поведении. При этом роль мотивационного компонента значительнее, чем просто регуляция связи «знание» — «поведение», так как связана с внутренним принятием ценности здоровья и определением степени активности в сохранении и развитии собственного здоровья» [там же, с. 216].

Представляющие собой единство, указанные компоненты образуют психологическое ядро здоровой личности, практическая значимость изучения которого состоит в возможности реализации комплекса эффективных мер

по вопросам сохранения и укрепления здоровья студентов высшего учебного заведения в процессе их профессионально-личностного становления.

Опираясь на вышесказанное, мы поставили перед собой цель изучить компоненты отношения к здоровью у студентов 1 курса факультета клинической психологии ГБОУ ВПО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (далее ОрГМУ).

Выборку исследования составили студенты 1 курса факультета клинической психологии ОрГМУ. Общая численность 33 человека, в том числе 27 девушек и 6 юношей. Средний возраст испытуемых 18,3 года.

В качестве психодиагностического инструментария был использован опросник «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской [3].

Обработка полученных данных проводилась в соответствии с выделенными данным автором компонентами отношения к здоровью.

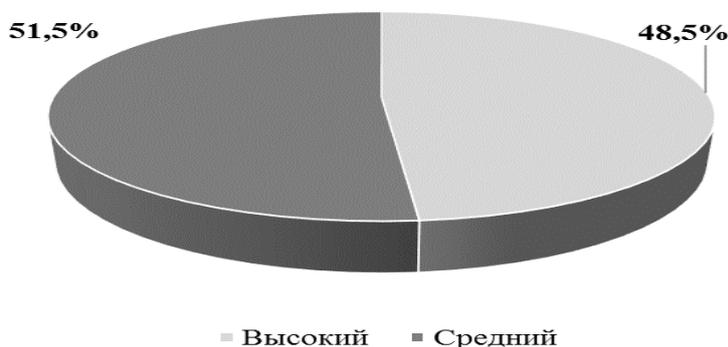


Рисунок 1. Выраженность когнитивного компонента отношения к здоровью у студентов-первокурсников факультета клинической психологии ОрГМУ

Как показывает диаграмма (рис. 1), у студентов преобладает средний уровень знаний о своем здоровье (51,5 %).

Как отмечают испытуемые, важное влияние на характер осведомленности в области здоровья на них оказывают врачи (60,6 %), научно-популярные книги (33,4 %), а также друзья и знакомые (18,2 %). Совершенно неважными в сфере осведомленности в области здоровья выступают СМИ, газеты и журналы (18,2 %). Среди факторов, оказывающих наиболее существенное влияние

на состояние своего здоровья, юноши и девушки называют образ жизни (78,6 %), экологическую обстановку (75,7 %) и особенности питания (60,6 %). Несущественное влияние на состояние здоровья оказывают, как полагают первокурсники, вредные привычки (15,1 %).

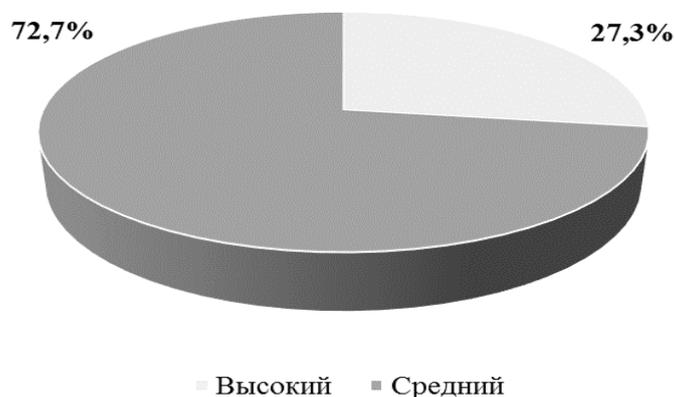


Рисунок 1. Выраженность эмоционального компонента отношения к здоровью у студентов-первокурсников факультета клинической психологии ОрГМУ

Эмоциональный компонент отношения к здоровью, как свидетельствует диаграмма (рис. 2), характеризуется повышенным переживанием студентов по поводу состояния своего здоровья (72,7 %).

В структуре эмоционального компонента для первокурсников, при благополучном состоянии их здоровья, наиболее характерно состояние «я спокоен» (81,9 %), «я доволен» (78,1 %) и «я счастлив» (77 %). Наименее характерным является состояние «мне это безразлично» (19 %). При ухудшении состояния здоровья, опрошенные преимущественно находятся в состояниях «я расстроен» (48,2 %), «я чувствую себя подавлено» (41,1 %) и «я встревожен и нервничаю» (39,1 %). Наименее характерным для них является состояние «мне стыдно» (51,6 %).

Степень соответствия действий и поступков человека требованиям здорового образа жизни у студентов 1 курса находится на среднем уровне (75,75 %) (рис. 3).

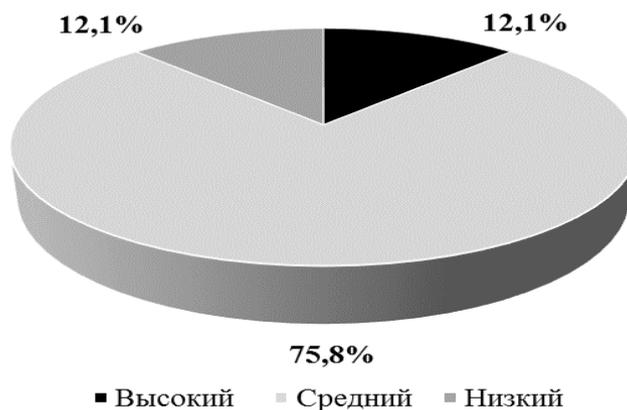


Рисунок 3. Выраженность поведенческого компонента отношения к здоровью у студентов-первокурсников факультета клинической психологии ОрГМУ

В структуре поведенческого компонента для студентов факультета клинической психологии степень приверженности здоровому образу жизни преимущественно выражается в избегании вредных привычек (78,5 %), физическом воспитании (33,2 %) и посещении бани и сауны (30,1 %). Наименее выражены такие действия, как «практикую специальные оздоровительные системы» (45,5 %) и «придерживаюсь диеты» (30,3 %). В случае ухудшения здоровья студенты-первокурсники как правило принимают меры самостоятельно (48,7 %), обращаются за советом к друзьям или родственникам (42,1 %), в некоторых случаях стараются не обращать внимание на недомогание (18 %). Наименее выраженной мерой является посещение врача (3,1 %).

Как показывает диаграмма (рис. 4), степень сформированности мотивации на сохранение и укрепление здоровья у студентов находится на среднем уровне (57,6 %).

В структуре ценностно-мотивационного компонента испытуемые выделяют такие доминирующие потребности, как здоровье (72,3 %), счастливая семейная жизнь (67,2 %) и наличие верных друзей (54,3 %). Наименее важными ценностями для них являются независимость (6,2 %) и материальное благополучие (3,3 %). Необходимыми потребностями в иерархии инструментальных ценностей первокурсники выделяют упорство и трудолюбие (81,1 %), хорошее образование (79,2 %) и здоровье (63,2 %). Незначимыми для них

выступают везение и удача (9,1 %), а также «нужные связи» (6,1 %). Наиболее значимые причины недостаточной заботы о своем здоровье девушки и юноши 1-го курса объясняют тем, что у них «есть более важные дела» (35,1 %), «не хочу ни в чём себя ограничивать» (24,3 %) и «у меня нет на это времени» (19,4 %).

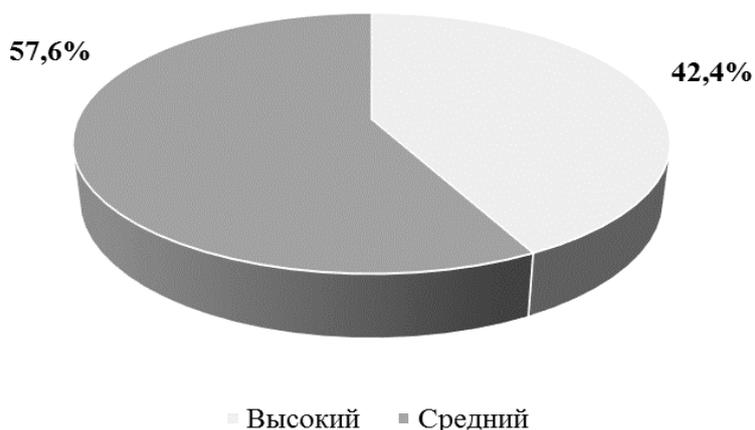


Рисунок 4. Выраженность ценностно-мотивационного компонента отношения к здоровью у студентов-первокурсников факультета клинической психологии ОрГМУ

Таким образом, обработка и анализ полученных результатов позволили сделать следующие выводы о характере отношения к здоровью у студентов-первокурсников факультета клинической психологии ОрГМУ.

1. Студенты-первокурсники достаточно хорошо осведомлены о состоянии своего здоровья. При этом значимое влияние на информированность о собственном здоровье оказывают врачи-специалисты (60,6 %), а минимальное — СМИ, газеты и журналы (18,2 %). Решающим фактором, оказывающим негативное влияние на состояние здоровья, опрошенные называют окружающую экологическую обстановку (75,7 %). К сожалению, будущие клинические психологи не придают существенного значения такому фактору, как вредные привычки (15,1 %).

2. Приверженность здоровому образу жизни у студентов-первокурсников выражается, главным образом, в избегании вредных привычек (78,5 %). Со специальными оздоровительными системами не знакомы и не используют

для поддержания здорового образа жизни 45,5 % юношей и девушек. Несмотря на роль врачей в осведомленности о состоянии здоровья, опрошенные менее всего склонны посещать кабинеты данных специалистов (3,1 %), предпочитая принимать меры самостоятельно и заниматься самолечением (48,7 %).

3. Изменения здоровья первокурсников отражаются на их эмоциональном состоянии. Благополучное состояние сопровождается переживаниями счастья (77 %), а неблагоприятное — расстройством, нервозностью и подавленностью (48,2 %). Лишь незначительная часть студентов безразлично относится к состоянию своего здоровья (19 %). Не свойственны испытуемым в ситуациях заболеваний и эмоциональные переживания стыда (51,6 %).

4. Здоровье выступает для будущих клинических психологов доминирующей по значимости потребностью (72,3 %). Достичь оптимального уровня здоровья помогают такие качества, как упорство и трудолюбие (81,1 %). Везение и удача, по мнению студентов, редко играют ключевую роль в обеспечении здорового образа жизни (9,1 %). Недостаточную заботу о своем здоровье девушки и юноши 1-го курса склонны объяснять высокой загруженностью в образовательном учреждении, учебой и наличием «более важных дел» (35,1 %).

В целом, на наш взгляд, для студентов-первокурсников характерно противоречивое отношение к здоровью: при осознанном и лично значимом понимании важности здоровья для жизнедеятельности человека, молодые люди, к сожалению, не всегда на должном уровне заботятся о своем психическом и физическом благополучии, не всегда последовательны и регулярны в реализации различных способов поддержания и сохранения здорового образа жизни.

Проведенное исследование и полученные выводы открывают перспективы дальнейшей разработки заявленной проблемы: взаимосвязь отношения к здоровью с показателями физического и психического состояния организма; динамика отношения к здоровью на протяжении обучения в высшем учебном заведении; взаимосвязь отношения к здоровью с личностными особенностями

студентов, уровнем физической активности и посещением спортивных секций, клубов и т. п., детерминанты и условия формирования отношения к здоровью у студентов медицинских высших учебных заведений и др.

Список литературы:

1. Березовская Р.А. Отношение к здоровью // Здоровая личность / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2013. — 400 с. — С. 214—244.
2. Журавлева И.В. Отношение к здоровью индивида и общества. М.: Наука, 2006. — 237 с.
3. Опросник «Отношение к здоровью» (Березовская Р.А.) / Психологическая лаборатория [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://xn----7sbbaeiowbgqig8abjbc7acdh6a9czc6mla.xn--p1ai/downloads.php?cat_id=15&download_id=82 (дата обращения: 15.01.2015).

КЛАССИФИКАЦИЯ АРХЕТИПОВ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ В «МЕТАМОДЕЛИ ПСИХОЛОГИИ»

Вербовская Ольга Юрьевна

*студент 6 курса, Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», РФ, г. Ялта
E-mail: angel8999@mail.ru*

Не смотря на всю простоту метамодел, актуальность ее применения не подлежит сомнению, так как с ее помощью в работе рассматриваются глубинные причинные аспекты детского поведения и последующие кризисы. Исходя из этого, практическая значимость лежит в самой близкой и не простой сфере человеческих взаимоотношений. Научная значимость архетипической природы детского влечения к противоположному полу удовлетворяет все критические точки зрения современных психологов на Эдипов комплекс.

В предыдущей статье [2] было изложено краткое содержание составных частей «Метамодел Психологии» (рис. 1.). Где внешнее пространство окружности обозначает коллективное бессознательное, внутреннее — личное. Верхняя вершина кристалла — высшее бессознательное (духовный, феноменальный мир человека), нижняя вершина обозначает низшее бессознательное (духовный, феноменальный мир человека), срединная целостная фигура — материальный мир человека (внешний и внутренний).

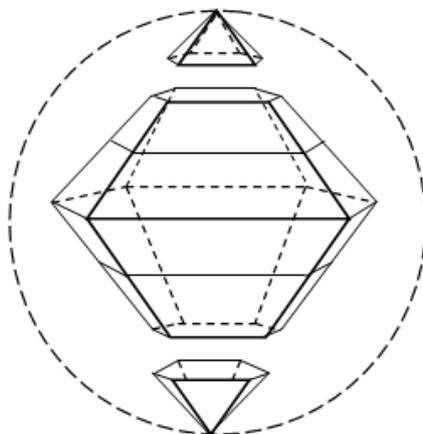


Рисунок 1. «Метамодел Психологии»

Классификация Архетипов в «Метамоделю Психологии» с учетом возрастных периодов

Врожденное бессознательное содержит имеющий глубокие корни духовный материал, который и объясняет присущее всему человечеству стремление к творческому самовыражению и физическому совершенству. Архетипы — это детерминирующиеся представления из сверхчувственной сферы, поэтому зона тело-эго на схеме не вошла в их расстановку [7].

Начнем классификацию архетипов в структуре «Метамоделю Психологии» (рис. 2) сверху вниз, хотя возрастная периодизация начинается внизу вверх. Стрелка вверх показывает начало эволюционного подъема личности в результате духовного роста в экзистенциальном кризисе. Стрелка вниз — инволюционный процесс деградации личности (который может начаться гораздо раньше духовного кризиса).

Архетип Бог (11.) — конечная реализация психической реальности, спроецированной на внешний мир. Самость (10.), герой — воплощение целостности и гармонии, регулирующий центр личности. Совокупность всех архетипов, но не их наличие. Мудрец (9.) и Великая Мать (8.) Смерть — Возрождение (7.) — смерть происходит на стадии кризиса духа, а заканчивается в архетипе Самость возрождением сознания другого уровня.

Персона (6.), маска — социальная роль человека, проистекающая из общественных ожиданий и обучения в раннем возрасте. Тень (5.) — бессознательная противоположность того, что индивид настойчиво утверждает в сознании. Трикстер (4.) — коллективный образ тени, совокупность всех низших черт характера в людях. Анима (3.) и Анимус (2.) — бессознательная женская сторона личности мужчины и соответственно бессознательная мужская сторона личности женщины. Предвечный Младенец (1.) — предсознательный младенческий аспект коллективной души.

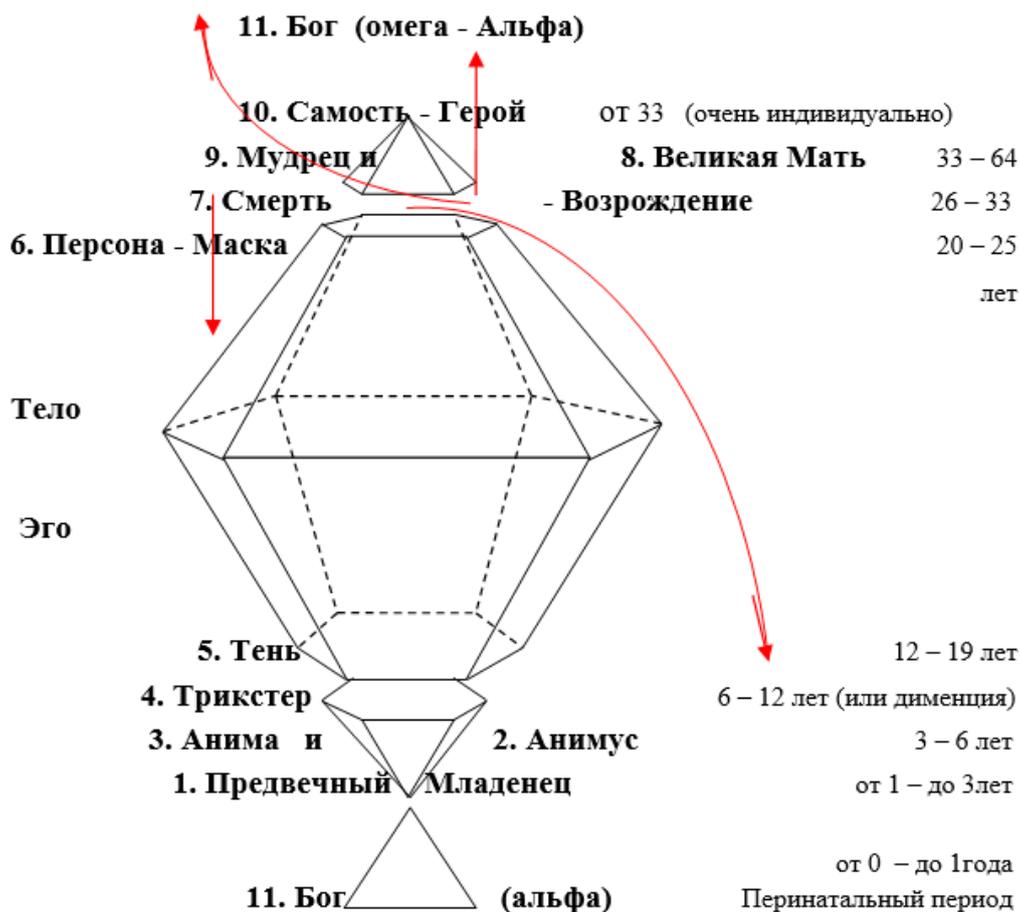


Рисунок 2. Классификация Архетипов в «Метамодели Психологии»

Для более полного анализа воспользуемся таблицей «Сравнение периодизаций стадий психического развития» (Пиаже, Фрейд, Эриксон, традиционная классификация) [3] и сделаем выборку в новую таблицу (табл. 1.) по Фрейду и Эриксону, добавляя соотношение с классификацией Архетипов Юнга [7].

Располагая архетипы в соответствии с их значимостью, и, соотнося качественные характеристики, мы получаем не только структурированное их взаимодействие, но и раскрываем более широкое и целостное понимание происходящих бессознательных процессов. Кроме этого, можно обнаружить, что перинатальный период и первые секунды рожденного ребенка могут проживаться в архетипе Бога (11.), начиная с точки начала кристалла; младенец (от рождения до 1 года) с закрытым еще сознанием может проживать архетип Предвечного Младенца (1.).

Таблица 1.

№	Возраст	Архетипы К.Г. Юнга	Психосоциальный кризис По Эриксону	Стадии по Фрейд
1	от 0 — до 1 года	Бог (11.)	Базальное доверие — базальное недоверие	Оральнo-сенсорная
2	от 1 — до 3 лет	Младенец (1.)	Автономия — стыд и сомнения	Мышечно-анальная
3	3—6 лет	Анима(2.) или Анимус (3.)	Инициативность — вина	Локомоторно - генитальная
4	6—12 лет	Трикстер (4.)	Трудолюбие — неполноценность	Латентная
5	12—19 лет	Эго — в Тень (5) уходит негатив	Эго идентичность — ролевое смещение	Подростковая
6	20—25 лет	Тело – изоляция в своей Персоне (6.) – маске	Интимность — изоляция	Ранняя зрелость
7	26—33 года (64) (делится на два варианта)	I. —33 г — Смерть — Возрождение (7), Мать или Мудрец (9)... доходя до архетипа Бога гораздо раньше, чем в 64 года	Продуктивность (33) соответствует экзистенциальному внутреннему опыту, духовному рождению или — Застой (64)	Средняя зрелость
		II. — 64года — Персона (5) или Тень (6)	Застой (64)	
8	65 лет — смерть (делится на два варианта)	I. – Самость (2), Бог (1) или	I. — Эго — Интеграция сознания в Самость или	I. — Мудрость
		II. — Тень (6), Трикстер (7)	II.— Отчаяние — Деградация	II.— Безумие

Стоит оговориться, что деление на два варианта начинается в более раннем возрасте, а проявляется в проживании архетипов явно после 30 лет, если рассматривать людей с отклонением в психическом развитии или преступников, то картина с архетипами тоже может меняться. Так, например, все положительные моменты в жизни у преступника будут вытесняться в Тень, а в Персоне (маске) мы увидим все отрицательное. Наша задача, следовательно, не в том, чтобы отрицать архетипы, а в том, чтобы разрушить их проекции и вернуть их содержание личности, которая невольно утратила его в силу этой проекции архетипов вовне.

Для варианта I. — развитие сознания будет выглядеть как движение по спирали, начиная с нижней точки — рождение — далее после всех кризисов — сознание переходит в Самость, развитие личности не останавливается в точке, и не деградирует вниз, а поднимается в следующий порядок — на более глубокий уровень второго порядка (рис. 3.). Все проживания

Архетипов повторяются в том же соответствии, на другом качественном уровне. Деграция сознания (вариант II.) на рисунке 3 показана стрелками, замыкающими кольцо.

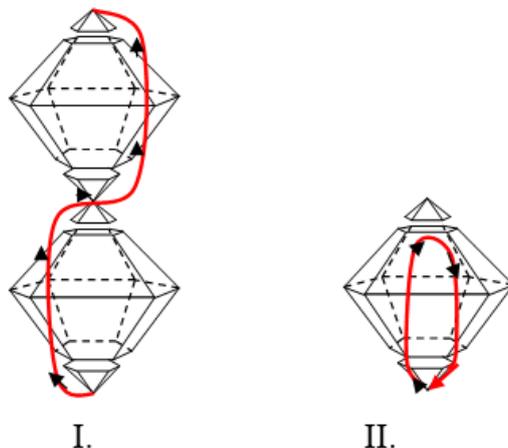


Рисунок 3. Эволюция (I) и Деграция (II) сознания в «Метамоделли Психологии»

На гранях «Метамоделли» будут располагаться Этноты Планеты [4], представленные племенами, народностями, нациями, соответственно прочтение содержимого Архетипов будет читаться во взаимосвязи с этими факторами. То есть, Персона (маска) европейца будет сильно отличаться от Персоны азиата и т.д. Этнический состав мира приближается к пяти тысячам, поэтому граней кристалла для Архетипов будет столько же.

Эдипов комплекс — взгляд с точки зрения «Метамоделли Психологии»

Рассматривая проблемы внутренних противоречий, мы обращаем внимание на моменты жизни, которые З. Фрейд связывает с Эдиповым комплексом. «Великим открытием Фрейда, существенно повлиявшим на философию и культуру, было обнаружение конфликта между мышлением и существованием». «Другим великим открытием Фрейда стал так называемый Эдипов комплекс и постулат о том, что подавленный Эдипов комплекс лежит в основе всякого невроза.

Нетрудно понять, что Фрейд имел в виду под Эдиповым комплексом: у маленького мальчика, в котором пробуждаются сексуальные стремления в раннем возрасте, скажем, в возрасте четырех-пяти лет, возникают сильная

сексуальная привязанность к матери и желание ею обладать. Он желает ее, и отец становится его соперником. У него появляется враждебное чувство к отцу, и он хочет занять его место и в конечном счете устранить его. Чувствуя, что отец — его соперник, маленький мальчик боится быть кастрированным своим отцом-соперником. Фрейд назвал это сплетение чувств Эдиповым комплексом, поскольку в древнегреческом мифе Эдип влюбляется в свою мать, не зная, что любимая женщина — его мать» [7].

Но на сегодняшний день за пределами психоаналитической школы Фрейда понятие Эдипова комплекса не получает должного признания. Психоаналитики других направлений несколько иначе смотрят на утверждения Фрейда, привнося в концепцию эдипальной зависимости свои собственные элементы. Объединить, структурировать и систематизировать различные взгляды и привнести свое понимание возможно в «Метамоделю Психологии».

Если обратить внимание на классификацию архетипов в «Метамоделю», то мы увидим, что в перинатальном возрасте все развитие начинается из точки целостного бессознательного состояния сознания, когда не было расщепления на Ид, Эго и Суперэго, а плод или младенец были андрогинны. С каждым новым днем жизни у ребенка все больше проявляется расщепление психики и осознается принадлежность к тому или иному полу. В сущности — это означает проявление в реальном мире одной из половин андрогинного состояния, таким образом, на девочку начинает влиять не отец, а архетип Анимус — ее вторая непроявленная вовне половина. Позже начинает складываться архетип Тени, когда все, что не связано с ее гендерной и социальной идентификацией накапливается в архетипе тени личного бессознательного. На метамоделю хорошо видно начало рождения из точки и расхождение граней фигуры в стороны, все время своей жизни на земле человек стремится к обретению потерянной целостности.

По большому счету вся жизнь человеческая делится на четыре значимых периода: рождение, подростковый кризис (когда влияет архетип Трикстера), экзистенциальный кризис, связанный с духовным рождением (или деградацией)

и смерть. Поэтому нужно говорить не о сексуальных, а об эмоциональных предпочтениях ребенка. О стремлении обрести потерянную целостность и проекции архетипов на противоположный пол. Об этом упоминала Карен Хорни, говоря, что комплекс нельзя рассматривать как источник невроза, так как он сам является невротическим образованием [6].

Ключевым фактором в образовании всех неврозов, согласно Отто Ранку, является травма рождения, явившаяся следствием отторжения ребёнка из чрева матери (или целостного состояния Предвечного Младенца в метамодели). Таким образом, мы можем выделить два целостных состояния сознания и психики:

1. Андрогинное неосознанное перинатальное

2. Расширенное состояние сознания после трансперсонального опыта духовного рождения. Поэтому, с утерей первого состояния, через кризисы и осознанность, человеку нужно вернуться в исходное положение на более высокий качественно новый уровень развития. В этом ключе, кризисы и противоречия являются закономерностями духовного развития и нормой для феноменального мира. На рисунке 3 в метамодели Эволюции (I) видно, что при переходе сознания в Самость человек переживает младенческий духовный период, поэтому влияние архетипов Анимы и Анимуса здесь проявлено сильнее и осмысленно.

Нельзя также не согласиться с критикой детской сексуальности, когда утверждение о половом влечении ребенка ставится под сомнение, ввиду малой выработки организмом половых гормонов, что еще раз скорее говорит о влиянии потери целостности и архетипов, чем родительских фигур. Хотя, можно долго анализировать критику эдипальной зависимости, но что сама зависимость, как бы она ни называлась, присутствует — остается фактом.

В кризисные возрастные периоды сознание все больше может интегрироваться в сферу бессознательного, поэтому так важно обращать внимание именно на эти моменты.

Подростковый кризис связывают с началом первой влюбленности, когда человек иллюзорно находит полное замещение архетипов Анимы и Анимуса в фигуре противоположного пола. Когда вытесненные в Тень моменты продолжают накапливаться, любовь «проходит» и человек, вынужденный скрывать это, примеряет на себя различные маски — более зрелый возраст подвергается архетипу Маски и действует до тех пор, пока личность не осознает никчемность такого раздвоенного состояния, что приводит к еще большему расщеплению психики и экзистенциальному кризису. Снятие Маски, принятие себя таким, как есть, осознание суетности мира и космических вселенских законов создают возможность проживания кризиса в положительном ключе с последующей эволюцией в высшие духовные сферы бытия.

Итак, эдипальная (невротическая) зависимость является следствием влияния на ребенка не родительских фигур, а его архетипов.

Список литературы:

1. Ахвердова О.А. УМКД «Введение в аналитическую терапию», 2009 г. — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://stgma.ru/userfiles/depts/psychiatry_neurology_pe/MONOGRAFIIVvedenie_v_analiticheskuyu_psihoterapiyu.pdf
2. Вербовская О.Ю. Авторский подход решения методологического кризиса — «Метамодель Психологии» как схема объединения диалектических и феноменологических принципов / О.Ю. Вербовская // Психологические науки: теория и практика: материалы III междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2015.
3. Дружинин В.Н. Психология: Учебник для гуманитарных вузов 2-е изд. Издательство: Питер. Год: 2009. — 656 с. Таблица 16.2. — С. 314.
4. Петровский А.В. Психология. Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
5. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Fromm/
6. Хьелл Л.А. Теории личности / Л.А. Хьелл, Д.Д. Зиглер. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://lib.co.ua/psychology/helll/teoriilichnosti.p15.jsp>
7. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.Г. Юнг. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.koob.ru/jung/soul_myth

ПРОБЛЕМА «БАРЬЕРОВ» ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Дворникова Юлия Евгеньевна

Кузнецова Юлия Игоревна

*студенты 2 курса, института математики, естествознания и техники,
ЕГУ им. И.А. Бунина,
РФ, г. Елец
E-mail: vatytova@mail.ru*

Люленкова Оксана Юрьевна

*научный руководитель, ассистент кафедры психологии, ЕГУ им. И.А. Бунина,
РФ, г. Елец*

Одной из проблем в педагогической психологии является проблема «барьеров» общения. Она проявляется в затруднении процесса взаимодействия между учителем и учениками или между учениками внутри класса. Эту причину исследуют тщательно, чтобы определить факторы влияния, причины возникновения, способы преодоления и так далее. Этой темой интересовались и изучали многие исследователи такие, как И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Е.В. Цуканов и многие другие.

И.А. Зимняя определяет «Барьер» (затруднение) общения как, субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации.

Согласно исследованиям Е.В. Цуканова, затруднения в деятельности проявляются в неадекватном поведении, то есть не соответствующим конкретной ситуации.

Обычно люди замечают только трудности, которые мешают нормальной деятельности. Но также важно знать, что существуют сложности, которые мы преодолеваем, возможно, сами того не осознавая.

Так, например, трудности взаимодействия могут иметь как негативные, так и положительные функции. Негативные делятся на сдерживающую и разрушительную. Первая проявляется в невозможности преодоления затруднений. А разрушительная чревата остановкой деятельности и желанием уйти из профессии педагога. Положительные же делятся на индикаторную

и стимулирующую. Эти функции полезны для учителя, так как позволяют приобретать опыт, анализировать ошибки в работе и своевременно принимать меры. Это приводит к увеличению продуктивности мышления и деятельности, расширению мышления, к поиску нового решения, к творческой работе [6, с. 84].

Затруднения общения в зависимости от оснований рассматриваются с разных позиций [2, с. 348]:

1. Общепсихологическая:

- Смысловые;
- Эмоциональные;
- Когнитивные;
- Тактические.

2. Деятельностный подход:

- Мотивационные;
- Операциональные.

Но мы подробнее рассмотрим классификацию на основе более широких влияний И.А. Зимней [2, с. 348—358].

1. Этно-социокультурная область затруднений.

«Затруднения этой области связаны с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, установками сознания человека, проявляемыми в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития. Как правило, затруднения общения, вызываемые этно-социокультурными особенностями его субъектов, принимаются людьми как сами собой разумеющиеся» [2, с. 348].

Другими словами, это трудности, возникающие тогда, когда мимика, жесты, позы, интенция и стиль общения, его тональность и прочее разными народами трактуются по-разному. Так, русские ученики при ответе смотрят в глаза учителю, тем временем как у некоторых тюркских народов глядеть в глаза старшему считается вызовом.

Такие затруднения преодолимы. Педагогу требуется осознать и принять их специфику, контролировать общение в рамках регламента конкретного образовательного учреждения.

Пример: В классе ребята ополчились против мальчика-чеченца [4, с. 53].

2. Статусно-позиционно-ролевая область затруднений.

Данная область трудностей может быть вызвана рядом причин: семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения, образовательной системы, региона, города и т. д. Эти затруднения встречаются чаще всего. Обычно они вызваны из-за нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей (шаблонов, которым должен следовать любой человек, оказавшийся в данной ситуации).

Если в школе ученик задает вопрос, на который учитель затрудняется ответить, то учитель вправе переадресовать этот вопрос или же отложить на некоторое время ответ. Многое зависит от авторитета учителя, который объединяет в себе как минимум две составляющие: авторитет личности и авторитет роли. Зачастую он вызывает у ученика затруднения при общении, так как возникает дискомфорт и стеснение из-за собственного незнания перед знаниями учителя. В случае, когда педагог не авторитетен, общение становится фактическим или сугубо конвенциональным, что может стать предпосылкой негативных межличностных отношений.

Пример: Желая уязвить учителя, один из учеников постоянно поворачивается к нему спиной [4, с. 54].

3. Возрастная область затруднений.

Также сложности в общении может вызвать и возраст. Всем известно, что на протяжении жизни предпочтения в возрасте собеседника меняются. Детям дошкольного возраста нравится общаться с взрослыми; детям старше, вплоть до окончания школы, — со сверстниками. Затруднения с учителями могут возникать тогда, когда ученик, особенно подросток, считает, что взрослые не понимают его внутренний мир и относятся к нему, как к ребенку. Проблемы могут возникнуть и в том случае, если преподаватель разносторонне не развит (он не может дать сведения учащимся о чем-то, кроме его предмета). Это могут быть различные субкультуры, музыка, кинематограф и т. д.

Преодолеть подобные трудности помогает интерес к миру молодежи, постоянное личностное и профессиональное саморазвитие. Как гласит народная мудрость: «Кто сам не горит, а тлеет, зажечь никого не может».

Не менее проблемной является ситуация, когда студенты (обучающиеся) старше своего преподавателя. Тогда педагог старается казаться старше за счет делового общения, строгой интонации, что приводит к ухудшению комфорта самого процесса.

Пример: Старшеклассники обсуждают внешний вид и манеру говорить молодой, только окончившей ВУЗ, учительницы [4, с. 59].

4. Область индивидуально-психологических затруднений.

Такие трудности объясняют несколько аспектов. Во-первых, эти затруднения есть результат взаимосвязи и взаимодействия как минимум трех сил: индивидуально-психологических особенностей учителя (преподавателя), ученика (студента) и их принятия друг другом. Во-вторых, они являются сознательным отказом от регулирования, сдерживания педагогом негативно влияющих на общение своих индивидуально-психологических особенностей, таких как излишняя эмоциональность, раздражительность, скептицизм, критичность и прочее.

Проблемы вызывает как слишком низкий уровень эмоциональной активности преподавателя, так и слишком высокий. В первом случае учащимся становится скучно слушать учителя, а во втором они будут не успевать за ходом мысли преподавателя и попросту не понимать его.

Педагог должен знать свои индивидуально-психологические особенности, особенности учеников и учитывать их для предотвращения затруднений в общении.

Пример: Из-за вызывающего поведение ученика, учитель сорвался и накричал на него. Подросток обиделся и пригрозил подать в суд [4, с. 54].

5. Педагогическая деятельность как область затруднений.

Сложности в общении, обычно связанные с педагогической деятельностью педагога и учебной деятельностью обучающегося, также связаны

с содержанием и характером этих деятельностей. В деятельности педагога затруднения могут быть вызваны как самим предметным содержанием (уровнем и характером владения педагогом знаниями), так и профессионально-педагогическими умениями, дидактической компетентностью (различными средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся).

Можно сказать, что основные направления педагогических затруднений связаны с самим развитием, содержанием и формами образовательного процесса. Также немаловажными являются особенности учителя (преподавателя), как субъекта деятельности обучения и воспитания.

Зачастую преподаватель не только не умеет, но и не хочет *«видеть ученика как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития»* [2, с. 355].

Одни барьеры преодолеваются опытом, а другие требуют осознания объекта затруднения и целенаправленной, произвольной их коррекции.

Пример: В класс на замену пришла молодая учительница. Пытаясь скрыть своё волнение, она держалась строго. Класс начал вести себя развязно, кто-то пытался шутить. На замечания учителя никто не реагировал. После того как Ирина Ивановна в очередной раз повысила голос, кто-то из учеников сказал: «Ирочка, не волнуйся!». Еле сдерживая слезы, учитель выбежала из класса, не закончив урок [4, с. 49].

6. Межличностные отношения как область затруднений.

Межличностные отношения в значительной мере влияют на характер совместной учебной деятельности обучающихся и педагогической деятельности учителя (преподавателя) (А.К. Маркова, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.). В основе таких отношений лежит симпатия или антипатия, принятие или непринятие, а также совпадение ценностных ориентации или их расхождение и многое другое.

Главной особенностью партнеров, вызывающих такие затруднения, является доминирование того или другого личностного состояния у каждого

из них. Э. Берну выделяет три состояния, существующих в сознании личности каждого человека: «Родитель», «Взрослый», «Дитя».

Среди многих факторов, затрудняющих общение, межличностные отношения статистически занимают первое место.

Пример: Пренебрежение и подсмеивания одноклассников над отличником [4, с. 60].

Для более успешного преодоления барьеров, психологи рекомендуют [1, с. 19—20]:

- Понимать, что барьеры выражаются нарушением смыслового соответствия сознания, объективных условий и способов деятельности.
- Понимать содержательные характеристики психологических барьеров.
- Осознавать механизмы психологических барьеров социализации.
- Помнить не только про отрицательные, но и про положительные функции барьеров.

Итак, становится очевидным необходимость разработки методики, которая строится на анализе причин возникновения барьеров социализации. В нее могут входить такие мероприятия как: психологический тренинг, групповые дискуссии, моделирование различных ситуаций, вызывающих трудности, а также индивидуальные беседы с психологом [1, с. 21, с. 27].

Список литературы:

1. Ельникова О.Е. Подросток как субъект образовательного процесса: учебное пособие. Елец.: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2005 — 34 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. — 384 с.
3. Люленкова О.Ю., Коммуникация, как средство управления профессиональным развитием молодежи. Современная психология: теория и практика: материалы XVI международной научно-практической конференции, г. Москва, 2015 г. М.: Институт стратегических исследований, Перо, 2015. — 312 с.
4. Люленкова О.Ю., Педагогическая психология: учебно-методическое пособие. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2013. — 66 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. — 312 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя М.: Просвещение, 1993. — 192 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ИХ САМООЦЕНКИ

Зеленина Екатерина Юрьевна

студент 5 курса, кафедра психологии и коррекционной педагогики

СГПИ (филиал) ПГНИУ,

РФ, г. Соликамск

E-mail: Katarina.lu.foss@gmail.com

Петрова Ольга Анатольевна

научный руководитель, старший преподаватель кафедры психологии

и коррекционной педагогики, СГПИ (филиал) ПГНИУ,

РФ, г. Соликамск

Аспект зависимости социально-психологической адаптации студентов первого курса от уровня их самооценки является актуальным, в связи с изменением образовательных программ в вузах. Вследствие этого, возникает проблема: каковы особенности социально-психологической адаптации студентов первого курса в зависимости от уровня их самооценки. Поэтому мы предполагаем, что существует зависимость социально-психологической адаптации студентов к условиям ВУЗа от уровня их самооценки, то есть чем выше самооценка у первокурсников, тем выше степень их социально-психологической адаптации.

На процесс социально-психологической адаптации студентов к условиям в ВУЗе отечественные ученые (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.И. Секун, А.С. Чернышев и другие) обратили свое внимание еще в конце XX века. В это время выявлялись проблемы, трудности социально-психологической адаптации, которые вызывает в основном новая организация учебного процесса [6; 14].

Существует большое количество подходов к изучению процесса социально-психологической адаптации студентов [1].

Так А.К. Гришанов и В.Д. Цуркан утверждают, что социально-психологическая адаптация студентов — это процесс соотнесения основных параметров его психологических и социальных характеристик вместе с новыми

условиями ВУЗа, которые являются внешним фактором по отношению к студенту [11].

Основами процесса социально-психологической адаптации студентов первого курса, авторы (Т.И. Ронгинская, А.В. Сиомичев, А.Г. Терещенко и другие), являются: формирования нового отношения к профессии; освоения новых учебных форм, требований, оценок, способов и приёмов самостоятельной работы; приспособления к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям; обучения новым видам научной деятельности, приспособления к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым формам использования свободного времени, новым образцам «студенческой» культуры [4].

Нужно отметить, что в литературе существуют субъективные и объективные критерии успешности социально-психологической адаптации у студентов первого курса. Н.В. Тарабрина, Е.О. Лазебная субъективный критерий понимают, как степень осознанной или неосознанной удовлетворённости адаптируемого разнообразными жизненными ситуациями и самим собой. В понимании объективного критерия предлагают рассматривать эффективность деятельности, под которой предполагается определённый уровень продуктивности, а так же результат деятельности [9].

Социально-психологическая адаптация студентов к условиям вуза имеет свои особенности. Вхождение первокурсников в новую систему обучения, присваивание ими социального статуса студент, что в свою очередь требует от них разработки новых стилей и способов поведения, которые позволяют им соответствовать своему новому статусу. Такой процесс приспособления повышает уровень работы высших психических функции. То есть у студентов первого курса развивается память, внимание, восприятие, речь, мышление и воля. Так же у студентов развивается коммуникабельность, так как они попадают в совершенно новый коллектив, в котором приходится искать новые связи. Студенты, которые только переехали от родителей, вынуждены учиться

самостоятельно контролировать свою жизнь, то есть грамотно владеть временем и финансами.

Под социально-психологической адаптацией студентов к обучению в вузе, подразумевается процесс вхождения личности в новые роли и формы деятельности, определяющие выработку оптимального режима функционирования личности в учебной среде. В результате, социально-психологическая адаптация первокурсника — это процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения — способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими. Благодаря чему происходит становления личности студента сначала в образовательной среде, в условиях вуза, а потом и в будущей профессиональной деятельности.

Самооценка же первокурсника выглядит как обобщенное представление о самом себе, систему установок относительно собственной личности.

Важно отметить, что самооценка у только что поступивших студентов считается не статичным, а динамичным психологическим образованием, которое относится к центральным образованиям личности, то есть ее ядру.

М.И. Ковель определяет самооценку студентов первого года обучения, как основу внутренней мотивации, которая тесно связана с процессом познания себя и окружающего мира [8].

Структура самооценки первокурсника состоит из двух компонентов — из когнитивного и эмоционального. Когнитивный компонент отражает знания о себе, в то время как эмоциональный — отношение к себе, как меру удовлетворённости собой.

В процессе самооценивания данные компоненты функционируют в полноценном единстве: в чистом виде нет. Знания которые о себе приобретают студенты в социальном контексте, непременно обретают эмоциональную окраску, так же определяется значимость для студента в процессе оценивания содержания [7].

Самооценку у студентов первокурсников принято характеризовать по следующим параметрам:

1. уровень — высокая, средняя, низкая;
2. соотношение с реальной успешностью — адекватная и неадекватная (Л.И. Божович и Р.Б. Стеркина);
3. особенности строения — конфликтная и бесконфликтная [15].

Самооценка у студентов понимается нами как элемент самосознания, как применение оценок, какой-то общественной меры к своему «Я». Именно самооценка управляет поведением личности, то есть формирует ее, во время соотношения своего поведения с требованиями окружающих, со своими представлениями об этих требованиях к себе; «Я-образ» или социальное ожидание. В результате, если студент первого года обучения с высокой неадекватной самооценкой, то он как правило надменен и завистливо относится к оценкам окружающих. В то время как студенты с низкой неадекватной самооценкой характеризуются низкой коммуникабельностью и не адекватно оценить свои способности в той или иной деятельности, излишни самокритичны. Студенты с адекватной самооценкой, самостоятельно формируют уверенность в своих силах, посредством требовательного отношения к себе, самокритичностью.

Для современного человека, в частности студента, характерен высокий уровень соревновательности и стремления к самоутверждению в социальном пространстве. В такой ситуации несоответствие его реального социального положения, статуса желаемому вызывает у него переживание выраженного стресса. Между тем считается, что адекватная самооценка обеспечивает хорошую социально-психологическую адаптацию личности независимо от того, какое социальное положение она занимает на данном отрезке своего жизненного пути [11].

По мнению А.А. Реан самооценка имеет прямую взаимосвязь с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности. Особенно ярко проявляется регуляторная функция самооценки, которая активна в период социализи-

рующих воздействий среды, в период ускоренного психического развития, а также в период больших личностных новообразований в непродолжительные временные отрезки. Где наиболее рельефно поведенческие проявления, вытекающие из особенностей самооценки [13].

Ю.С. Бабахан подчеркивает значимость самооценки студента. Самооценка как показатель его способности к учебной адаптации, утверждает, что адаптация является видом балансирования внутреннего и внешнего, индивидуального с общественным. Важным предпосылочным условием успешной социально-психологической адаптации у студентов является умение адекватно оценивать свои возможности как в процессе предъявляемых им учебных заданий, так и в отношении распорядка дня, норм поведения и правил, которые определяют их выполнения [3].

В начале нашей работы была выдвинута гипотеза, согласно которой у студентов первого курса имеются отличительные особенности социально-психологической адаптации в зависимости от уровня их самооценки.

Для подтверждения или опровержения данной гипотезы мы провели диагностическое обследование студентов первого курса дневной формы обучения психологического и педагогического факультета. Общее количество респондентов составило 47 человек в возрасте от 17 до 19 лет. Исследования проводилось на базе Соликамского государственного педагогического института (филиал) "Пермского государственного национального исследовательского университета" в период с января по апрель 2015 года.

В данном исследовании использовались следующие методики: «Социально-психологическая адаптация» (методика К. Роджерса и Р. Даймонда) [12]; «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая и А.В. Крылова) [5]; «Самооценка личности» (С.А. Будасси) [2].

После проведенного эксперимента, изучая полученные данные, мы можем сделать следующие выводы:

Путем анализа средних значений по Т-критерию Стьюдента, было определено, что для студентов с неадекватно высокой самооценкой характерна

выраженность положительных показателей адаптации, по сравнению со студентами других уровней самооценки и эти различия статистически значимы по отношению ко всем остальным четырем группам студентов с более низкими уровнями самооценки. Выражены такие показатели как: принятие себя, адаптация, стремление к доминированию, адаптивность, эмоциональный комфорт и принятие других. В то же время у студентов с неадекватно низкой самооценкой наблюдается статистически значимые различия в сторону отрицательных показателей адаптации как: дезадаптивность, непринятие себя, эмоциональный дискомфорт, непринятие других и внешний контроль, по сравнению со студентами с более высокими уровнями самооценки.

Корреляционный анализ данных по Пирсону выявил, что у студентов первого курса, имеющих высокий уровень самооценки, выше такие шкалы социальной адаптации, как: адаптивность, принятие себя, принятие других, внутренний контроль, адаптация, самопринятие, эмоциональная комфортность. Но при этом ниже внешний контроль, дезадаптивность и непринятие себя. Таким образом наблюдается прямая взаимосвязь: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели социальной адаптации.

Аналогично, у студентов с низкой неадекватной самооценкой увеличены такие шкалы адаптации как: эмоциональный дискомфорт, дезадаптивность, непринятие себя, непринятие других, внешний контроль. Одновременно наблюдается уменьшение адаптации, самопринятия, принятия других, эмоциональная комфортность, интернальность.

Обобщая выше сказанное, мы можем смело заявить что подтвердилась гипотеза исследования: существует зависимость социально-психологической адаптации студентов к условиям ВУЗа от уровня их самооценки, то есть чем выше самооценка первокурсников, тем выше степень его социально-психологической адаптации.

Список литературы:

1. Антонян Л.В. Адаптация российских и иностранных студентов к обучению в вузе: Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21—23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург; Под науч. ред. О.Ю. Щелковой – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. 2011. — С. 262.
2. Глуханюк Н.С., Дьяченко Е.В., Семенова С.Л. Практикум по общей психологии: Учеб. Пособие 3-е изд. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — С. 21—28.
3. Ивченко Е.И. Формирование самооценки как фактора успешности социально-психологической адаптации студентов в образовательном пространстве вуза: на примере студентов-мигрантов: Дис.....канд. псих. наук: 19.00.07: защищена 2007; Ставрополь, 2007. — 194 с.
4. Григорьева Н.В. Образование как фактор процесса профессионального самоопределения молодежи, ее адаптации в современных условиях: Социальная психология XXI столетия: под ред. В.В. Козлова. Ярославль, — 2004. — Т. 1. — С. 179—185.
5. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе: Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. — № 2. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml (дата обращения: 01.06.2015).
6. Дьяченко М.И., Кандыбович М.И. Психология высшей школы. Мн., 1981. — 383 с.
7. Ивченко Е.И. Формирование самооценки как фактора успешности социально-психологической адаптации студентов в образовательном пространстве вуза: на примере студентов-мигрантов: Дис.....канд. псих. наук: 19.00.07: защищена 2007 Ставрополь, 2007. — 194 с.
8. Ковель М.И., Зорина М.И., Глинкина Г.В. Диалектика учебного процесса. Модуль «Оценка и самооценка в учебном процессе»: учебное пособие к профессиональной образовательной программе «Диалектика учебного процесса» для слушателей системы основного и дополнительного профессионального образования Красноярск: СибГТУ, 2009. — 180 с.
9. Кузьмина В.М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе: Дис.....канд. псих. наук: 19.00.05: защищена 2006: Курск, 2006. — 176 с.
10. Ларионова М.А. Формирование профессиональной самооценки будущего учителя в процессе внеучебной творческой деятельности М.: 1999. — 16 с.
11. Маркова В.Ю. Социально-психологическая адаптация мигрантов старшего подросткового возраста: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века» 22—24 апреля 2005 года / Под редакцией В.Б. Чеснокова СПб. 2005. — 627 с.

12. Райгородский Д.Я., Практическая психодиагностика: методика и тесты; Самара: Бахрах-М.: 2000. — С. 457—465.
13. Реан А.А., Психология адаптации: СПб., 2006. — 479 с.
14. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пси-хол. Наук: Л., 1985.
15. Филиппова К.А. Апробированные результаты проведенного исследования по формированию самооценки студентов гуманитарного вуза: Юридическая психология М.: 2012. — С. 24—26.

ВЛИЯНИЕ НАЛИЧИЯ АФФЕКТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Ильин Валерий Александрович

*студент 3 курса, строительный факультет,
Ульяновский государственный технический университет,
РФ, г. Ульяновск
E-mail: 5walera5@mail.ru*

Шигабетдинова Гузель Мирхайзановна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры «Политологии,
социологии и связи с общественностью»,
Ульяновский государственный технический университет,
РФ, г. Ульяновск*

Улучшение эффективности преподавания в общеобразовательных и высших учебных заведениях, несомненно, основная задача преподавателей. Но и немалая часть данной работы ложится и на самих обучающихся. Прежде всего, у них должно быть сформировано нацеленное отношение к процессу обучения, должна быть мотивация получать новые знания. Часто бывает так, что эффективность донесения и полнота объема преподаваемого материала значительно уменьшаются из-за наличия аффективных состояний у обучающихся. Негативные состояния такие, как страх, паника, стресс, тревога и др., несомненно, оказывают значительное отрицательное влияние на возможность усвоения материала. Но полярность результата наличия позитивных аффективных состояний вызывает спорные ситуации как между психологами, так и между людьми в целом.

Целью данной работы является выяснить, как наличие такого аффективного состояния, как романтическая любовь, сказывается на процессе обучения молодых людей в возрасте от 16 до 22 лет.

Любовь — одно из самых фундаментальных чувств и таинственных явлений в психологии человека. Она может пробуждать весь спектр эмоций, присущих человеку и включает в себя как чувственные, так и мыслительные процессы.

Для начала необходимо определиться с понятием романтической любви.

Любовь существенно отличается от всех эмоций, присущих человеку. Эмоции, такие, как — радость, печаль, гнев, страх — это базовые, дискретные эмоции. Каждая из них представляет собой отдельный феномен, включающий в себя свое уникальное переживание. Мы определим их как базовые эмоции отчасти потому, что такие эмоции, как интерес или страх, имеют собственные способы выражения, собственные специфические переживания и собственные конкретные паттерны активности нервной системы. Любовь также является фундаментальным и базовым чувством, но характеристики этой фундаментальности в отношении любви принимают иное, более комплексное звучание [1, с. 296].

Любовь — очень широкое понятие, поэтому сложно систематизировать ее влияние на человека. Есть несколько типов любви — романтическая любовь, любовь между родителями и детьми, братско-сестринская любовь, дружеская привязанность, любовь к родине и дому, любовь к домашним животным, любовь к ценностям и идеалам и, наконец, любовь к Богу. В контексте данной работы рассматривается такое явление, как романтическая любовь — любовь между двумя партнерами, целью которой является создание отношений и продолжения рода.

В некотором смысле, романтическая любовь может быть определена как паттерн эмоций, драйвов и когнитивных процессов. Любовь включает в себя как чувственный, так и мыслительный компонент, и кроме того, дополнительно к основным эмоциональным переживаниям, романтическая любовь включают сексуальное влечение, то есть биологический драйв. Весь этот комплекс мы называем любовью, и потому говорим о ее сложности и даже загадочности [1, с. 296].

Доказано, что любовь является одним высших результатов эволюции. Она представляется биологической результатом образования конкретных химических веществ в определенных участках мозга. Проще говоря, любовь возникает благодаря комбинации химических веществ: допамина, окситоцина, тестостерона, эстрогена и норэпинефрина [2, с. 10]. Большинство из этих

веществ вырабатываются при употреблении наркотических веществ и вызывают схожие эмоции, психические состояния, а также привыкание.

Является ли романтическая любовь мотиватором в жизни человека, в частности в процессе обучения? Да и какова роль мотивации в процессе обучения?

Успех в любой деятельности, в частности и учебной, зависит не только от способностей и знаний, но и от мотивации. Чем выше уровень мотивации и активности, тем больше факторов побуждает человека к деятельности, исключением не является и учебная деятельность.

Часто можно наблюдать такую картину, когда первокурсник, не отличающийся успеваемостью в школе, к последнему году обучения опережает по оценкам школьных отличников, и все это благодаря правильной мотивации.

Можно предположить, что любовь вызывает позитивное аффективное состояние, которое оказывает мотивационный эффект в процессе обучения. Отсутствие же любви оказывает негативный эффект, затормаживает или даже препятствуют процессу обучения.

В данном исследовании очень важно учесть большое количество аргументированных мнений, ведь отношение к любви — дело очень личное. Поэтому к каждому из респондентов было необходимо найти индивидуальный подход, максимально систематизировать результат и выявить общую закономерность влияния романтической любви на процесс обучения. Именно поэтому в данной работе был применен такой метод, как интервью.

Было опрошено 50 молодых людей, разделенных на 4 смысловые группы:

1. 14 девушек, находящихся в отношениях;
2. 16 девушек, не состоящих в отношениях;
3. 11 парней, находящихся в отношениях;
4. 11 парней, не состоящих в отношениях.

Все респонденты — абитуриенты и студенты в возрасте от 16 до 22 лет, занимающиеся подготовкой к экзаменам. Следует ответить, что все

интервьюируемые ответили, то уже испытывали такое чувство, как любовь, то есть могут сравнить свою успеваемость как находясь в отношениях, так и при их отсутствии. Такое смысловое разделение на группы необходимы для возможности сравнить влияние исследуемого состояния на мужчин и женщин; на людей, влюбленных в данный момент, а также тех, кто ранее испытывал это чувство, но в настоящее время не состоящих в отношениях.

В результате интервьюирования был сделан ряд неоднозначных выводов.

Почти все респонденты ответили, что любовь является мотивирующим фактором в их жизненной деятельности и принятии важных решений. Но, между тем, опрашиваемые из групп, состоящих в отношениях, ответили, что им сложнее в процессе обучения воспринимать информацию и готовиться к экзаменам, в отличие от тех, кто в данный момент свободен. Последние же наоборот отмечали, что отсутствие партнера оказывает гораздо больший демотивирующий эффект. Для того, чтобы объяснить эти противоречия, можно предположить, что респондентам было сложно спрогнозировать процесс своего обучения в обратных условиях: состоящим в отношениях — при их отсутствии, свободным — при их наличии.

Также было выявлено, что лица мужского пола чаще отмечали мотивационное действие романтической любви на их деятельность: ни один респондент-мужчина не сказал, что любовь является демотивирующим фактором в их жизни; также среди них гораздо реже встречался ответ, что во время влюбленности им сложнее в процессе обучения. В связи с этим фактом можно подтвердить две существующие гипотезы:

1. Для женщин эмоциональная жизнь играет большее значение, нежели для мужчин, поэтому им сложнее совмещать её с другими сферами деятельности.

2. Мужчины на интуитивном уровне используют любовь как мотиватор, что подтверждается большим количеством исторических и мифологических примеров их героических поступков ради возлюбленных.

Обе гипотезы интересны для дальнейшего исследования тематики данной работы и требуют дополнительного рассмотрения.

Полученные в ходе исследования результаты можно использовать на практике для улучшения качества усвоения информации. Благодаря проделанной работе было установлено, что в большинстве случаев состояние любви является мотиватором, но правильное использование которого не под силу каждому, что вызывает затруднение в процессе деятельности, в частности в процессе обучения. Необходимо проводить определенную работу со школьниками старшего звена и студентами о том, как правильно применить эту мотивацию и правильно совмещать процесс обучения с аффективными состояниями.

Список литературы:

1. Кэррол Э.И. Психология эмоций/ Э.И. Кэррол СПб.: «Питер», 2007. — 327 с.
2. Пиз А., Пиз Б. Почему мужчины хотят секса, а женщины любви / А. Пиз «Эксмо» Москва, 2009. — 320 с.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кадимова Марина Олеговна

*студент 5 курса, кафедра общей и специальной психологии,
РФ, г. Киров
E-mail: kadimova@inbox.ru*

Смирнова Светлана Игоревна

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент ВятГГУ,
РФ, г. Киров*

Важнейшим компонентом психического здоровья личности является стрессоустойчивость — способность противостоять стрессу, самостоятельно преодолевать проблемы, возникающие на пути ее духовного роста и физического самосовершенствования. В этой связи формирование стрессоустойчивости является важным условием сохранения психического здоровья.

В подростковом возрасте дети особенно подвержены стрессам, и очень восприимчивы к средовым факторам. Л.С Выготский (1984), называя подростковый возраст одной из самых сложных критических эпох в онтогенезе человека, характеризовал его как период, в котором равновесие, сложившееся в предшествующем детском возрасте, нарушено в связи с появлением мощного фактора полового созревания, а новое ещё не обретено.

Период полового созревания характеризуется повышением уровня гормонов, а это в свою очередь приводит к возбуждению или, наоборот, торможению нервных процессов. Как следствие, у подростка возможны следующие проявления в поведении: частая смена настроения, депрессия, неусидчивость, плохая концентрация внимания, раздражительность, импульсивность, тревога, агрессия и проблемное поведения [5]. Подростковый возраст — это пора важных изменений в личности ребенка, при нормальном онтогенезе этот период протекает проблематично во всех отношениях, при дизонтогенезе, в частности при ЗПР, возможны более серьезные аспекты [13].

Низкая стрессоустойчивости влечет за собой ряд трудностей, как в учебной деятельности, так и в сфере межличностного общения (хочется отметить, что в подростковом возрасте общение ребенка со сверстниками является ведущим видом деятельности). Подростки с ЗПР и так испытывают большое количество сложностей, поэтому низкая стрессоустойчивость может очень негативно сказаться на их жизни и пребывании в социуме.

Актуальность изучения проблемы стрессоустойчивости школьников подросткового возраста с задержкой психического развития возрастает по разным причинам, среди которых следующие: наличие сложнейших возрастных проблем у подростков (новые отношения со взрослыми и сверстниками, особенности Я-концепции, подростковый пубертат), недостаточная эффективность системы психолого-педагогической помощи и поддержки учащихся с низкой стрессоустойчивостью в условиях школьного обучения; отсутствие в учебной программе занятий по профилактике стрессовых состояний школьников и формированию стрессоустойчивости как необходимого компонента их здоровья.

Стоит отметить, что сама система специального образования в настоящее время является весьма стрессогенной, в связи с происходящими в ней изменениями, самыми яркими из которых являются активные интеграционные процессы.

Особенности стрессоустойчивости подростков с ЗПР важно знать для того, чтобы правильно выстраивать профилактическую и коррекционную работу и для того, чтобы не допустить вторичных проблем, связанных с процессами их социализации и адаптации в обществе.

Это и стало основой для формирования *цели* исследования: изучить стрессоустойчивость подростков с задержкой психического развития.

Стрессоустойчивость активно развивается в подростковом возрасте, растет способность к осознанию причин стресса, формируются навыки совладания с травмирующей ситуацией. Вместе с тем растет и количество факторов, оказывающих негативное влияние на стрессоустойчивость подростков: кризис

поло-ролевой идентичности, наступает первичная профессионализация, увеличивается число конфликтных ситуаций в школе, семье, в процессе общения со сверстниками.

У подростков с задержкой психического развития стрессоустойчивость формируется на патологической основе, на базе задержанного развития эмоциональной и когнитивной сфер. Как следствие подростки с задержкой психического развития имеют слабые способности к регуляции интеллектом своих эмоциональных состояний. Подростки с задержкой психического развития эмоционально лабильны и неуравновешенны. Важную роль в понимании особенностей стрессоустойчивости подростков с задержкой психического развития играет постулат Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта.

В практической части исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что незрелость эмоционально-волевой сферы подростков с задержкой психического развития является причиной качественно-количественного своеобразия стрессоустойчивости, которое проявляется в более низком уровне нервно-психической устойчивости в стрессе, низком уровне сопротивляемости стрессу и низком уровне локуса контроля с ярко-выраженной экстернальной направленностью.

На основе теоретических подходов была построена программа экспериментального изучения особенностей стрессоустойчивости подростков с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Нами был разработан, систематизирован и апробирован комплекс диагностических методик.

Полученные в результате эмпирического исследования результаты позволили нам:

Выяснить, что подростки с задержкой психического развития менее стрессоустойчивы, чем их сверстники с нормальным психическим развитием. Подростки с задержкой психического развития имеют большую склонность к нервным срывам, менее устойчивы к воздействию негативных факторов

среды, не способны организовывать и регулировать свою деятельность под их влиянием;

Определить различия в уровне локуса контроля: так для подростков с задержкой психического развития характерен низкий уровень локуса контроля — причины различных травмирующих ситуаций подросток с задержкой психического развития склонен связывать с факторами связанными с окружающей средой (со своим окружением, воздействием внешних причин, неспособен установить причинно следственные связи между поступком и его результатом); для подростков с нормальным психическим развитием характерен высокий уровень локуса контроля, в следствие чего они склонны искать причины травмирующих ситуаций в собственных поступках, принимать и нести ответственность за свои действия, устанавливая причинно-следственные связи между собственными действиями и их результатами; подобные различия мы склонны объяснять в первую очередь тем, что на данном возрастном этапе повышаются ресурсы когнитивной сферы, которые позволяют подросткам с нормальным психическим развитием более объективно оценивать внешние воздействия и более адекватно относиться к причинам возникающих трудностей; наличие интеллектуальных сложностей при задержке психического развития затрудняет осознание травмирующих факторов и причин, несостоятельность процессов анализа и синтеза не позволяет подростку установить причинно-следственные связи;

Определить различия по уровням нервно-психической устойчивости в стрессе. У подростков с задержкой психического развития преобладает удовлетворительный уровень нервно психической устойчивости, в то время как у подростков с нормальным психическим развитием преобладает хороший уровень нервно-психической устойчивости. Подростки с задержкой психического развития показали результаты нижней границы удовлетворительного уровня, это говорит о высокой склонности данной категории подростков к проявлению психической неустойчивости, которая в свою очередь сопровождается нервными срывами с приступами агрессии

и неадекватным поведением, это объясняется: повышенной импульсивностью, вспыльчивостью, недостаточным самоконтролем и саморегуляцией, эмоциональной неустойчивостью, которая легко приводит к конфликтным ситуациям, в разрешении которых недостает самоконтроля и самоанализа, что в свою очередь приводит к неправильно выбранной модели поведения, слабой критичностью к себе, собственным действиям и происходящему, интеллектуальным дефектом.

Подростки с нормальным психическим развитием преимущественно имеют хороший уровень нервно-психической устойчивости в стрессе, что объясняется более высоким уровнем критичности, самоконтроля, высоким уровнем интеллектуального развития. Они могут адекватно оценить ситуацию, используя свои знания выстроить план действий, избрать верную и оптимальную модель поведения и реализовать ее в соответствии с происходящим;

Определить различия по степени сопротивляемости стрессу. Так большинство подростков с задержкой психического развития имеют низкую степень сопротивляемости стрессу, в то время как большинство подростков с нормальным психическим развитием имеют среднюю степень сопротивляемости стрессу. Этому мы даем следующее объяснение: у подростков с задержкой психического развития отмечается незрелость высших форм волевой деятельности. Подростки с задержкой психического развития характеризуются низкой способностью к саморегуляции и волевому усилию. Неспособностью к выработке устойчивого социально-одобряемого жизненного стереотипа к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, невыработанностью собственных запретов, подверженность отрицательным внешним влияниям, повышенной внушаемостью. Кроме того у подростков с задержкой психического развития снижена критичность — неспособность адекватно оценить ситуацию и выработать четкий план реактивных действий приводит к тому, что подростки с задержкой психического развития не могут в полной мере противостоять стрессу.

Показатели сопротивляемости стрессу выше у подростков с нормальным психическим развитием не смотря на все проблемы кризисного периода в связи с более зрелой эмоционально-волевой сферой, более высоким уровнем критичности и интеллектуального развития;

Таким образом, нами достигнута поставленная цель: изучить стрессоустойчивость подростков с задержкой психического развития. В ходе работы были реализованы все поставленные задачи и подтверждена выдвинутая гипотеза.

Подводя итог данной работы, необходимо отметить, что проблема изучения стрессоустойчивости подростков в специальной психологии является недостаточно проработанной и имеет широкую перспективу для дальнейших исследований в данной области.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНЫХ РАБОЧИХ СТЕРЕОТИПОВ У СУДОВОДИТЕЛЕЙ

Камынин Дмитрий Андреевич

*студент 1 курса, кафедра «Судовождение» ФГБОУ ВО «КГМТУ»,
РФ, г. Керчь*

E-mail: kamynin.dmitriy2@gmail.com

Ваваев Артём Игоревич

*студент 2 курса, кафедра «Судовождение» ФГБОУ ВО «КГМТУ»,
РФ, г. Керчь*

E-mail: artem.vavaev@mail.ru

Егорова Светлана Николаевна

*научный руководитель, старший преподаватель кафедры высшей математики
и физики ФГБОУ ВО «КГМТУ»,
РФ, г. Керчь*

Актуальность. В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает важное место. С самого раннего детства родители ребенка задумываются над его профессиональным будущим. В школьные годы формируется предварительная профессиональная ориентация, первые результаты которой ощущает выпускник, решая, какого профиля выбрать свое дальнейшее образование. Даже после поступления в учебное заведение профессионального образования проблема выбора профессии окончательно не решена. На практике часты случаи, когда студенты первого года обучения разочаровываются в правильности своего выбора. Гораздо печальнее обстоит дело, если человек испытывает кризис профессионального развития после нескольких лет профессиональной деятельности.

Вот почему на сегодняшний день остаются актуальными вопросы соответствия человека своей профессии; формирования необходимых для профессиональной деятельности личностных качеств; учет личностных качеств в рационализации производственной деятельности.

Степень исследования проблемы. Данная проблема является предметом интереса ученых практически всех отраслей знания: философов, педагогов, психологов, социологов, юристов.

Так, в психолого-педагогической науке и практике исследованиям личности и деятельности посвящены работы Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Нечаева, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова. Профессиональное становление личности исследуется в трудах Ю.М. Забродина, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова. Анализ психологических аспектов профессионального развития личности дан в работах зарубежных ученых А. Маслоу, Дж. Холланда. Вопросы алгоритмической подготовки будущих специалистов рассматриваются в трудах А. Груденова, А. Марковой, З. Слеспкань.

Что касается конкретно профессиональной подготовки судоводителей, то целесообразность применения рабочих стереотипов в судовождении обобщил А.Н. Леонтьев, а С.А. Волошинов в своём исследовании рассмотрел проблемы алгоритмизации обучения судоводителей.

Наша работа выполнена на стыке инженерной психологии и эргономики и ставит своей **целью** выявление факторов, влияющих на эффективность формирования рабочих стереотипов будущего судоводителя, и их дальнейший учет в рационализации производственной деятельности.

Цель определила следующие **задачи исследования**:

- исследовать степень изученности проблемы;
- проанализировать значимые качества личности судоводителя;
- провести эксперимент в группах СВ-1 и СВ-2 по выявлению типа мышления, интеллекта и темперамента;
- рассмотреть происхождение и структуру понятия «рабочий стереотип»;
- исследовать влияние психофизиологических качеств судоводителя на формирование рабочего стереотипа;
- указать возможности изучаемых будущими судоводителями дисциплин в формировании рабочих стереотипов.

Изложение основного материала. Основным понятием данного исследования является понятие профессии. «Профессии – это исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения

которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально-важные качества» [4, с. 56—57].

А.К. Маркова [4] выделяет две группы оснований при классификации профессий:

- содержание труда в этих профессиях (по предмету, цели, средствам, способам, условиям), то есть характеристика объекта труда;
- характер требований к психике человека, то есть характеристика субъекта труда.

Классификация профессий по содержанию труда наиболее полно в отечественной психологии разработана Е.А. Климовым и согласно ей профессию «Судоводитель» можно отнести сразу к нескольким категориям: «человек-техника», «человек-человек», «человек-знаковая система».

Мы в своей работе обращаем внимание на классификацию по характеру требований к психофизиологическим особенностям человека, то есть по характеристикам субъекта труда. Психологические характеристики могут включать как требования к умственному, так и к личностному, развитию специалиста. Сюда относят ряд профессионально важных качеств: направленность личности, мотивы и цели включения человека в данную трудовую деятельность, потребности в творчестве, профессиональные притязания, удовлетворенность трудом, а также профессиональный тип мышления, профессиональные способности, профессиональное самосознание.

По данным К.А. Иванова-Муромского, только 8—10 % работающих в промышленности соответствуют по своим психофизиологическим качествам требованиям профессии [3].

Рассматриваемая в данной работе профессия «судоводитель» выдвигает очень серьезные требования к своим обладателям. Общеизвестно, что одной из главных проблем мореплавания остается аварийность. Более 60 % аварий на морских путях относят к «человеческому фактору». Под «человеческим фактором» понимается круг психологических и психофизиологических свойств, которыми обладают люди и которые так или иначе проявляются

в производственной деятельности, оказывая влияние на ее качество и эффективность [там же, с. 6]. Следовательно, учет психологических и других характеристик человека профессии «судоводитель» просто необходим для предотвращения аварий.

Судоводитель должен обладать целым рядом необходимых психических свойств: устойчивостью внимания и умением распределять его на несколько объектов; умением быстро переключать внимание с одного объекта на другой; хорошо развитым пространственным мышлением; устойчивостью психики и умением сохранять приобретённые ранее навыки в экстремальных условиях; способностью осмысливать и оценивать варианты при недостатке времени и в сложных условиях работы; самокритичностью и умением анализировать свои действия и поступки; пониманием своих возможностей и полномочий; эмоциональной уравновешенностью и отсутствием невротических черт. Причем, если навыки и умение работать приобретаются с годами, то отсутствие необходимых психических свойств порой невозможно компенсировать ни образованием, ни опытом судовождения [3].

Судовождение относится к творческим видам труда, в нем большую часть занимает процесс формирования новых и сложных программ действия на основе творческих нестандартных стратегий. В то же время значительная часть труда судоводителя представляет собой программный стереотип. Деятельность судоводителя будет протекать гораздо надежнее и продуктивнее, когда у него сформируется навык применения имеющихся у него знаний в виде алгоритма. Ускорить этот процесс судоводитель может путем целенаправленной работы над собой, выработки у себя положительных динамических стереотипов, управляемых подсознанием.

Понятие «динамического стереотипа» было введено великим русским физиологом академиком И.П. Павловым при проведении им опытов по изучению высшей нервной деятельности. Позднее на его основе был сформулирован закон рабочего динамического стереотипа как один из частных законов трудовой активности.

Сегодня мы понимаем динамический стереотип как «механизм нервно-психической приспособленности человека к окружающей среде, комплекс закрепившихся реакций на конкретную ситуацию, привычное поведение, устоявшееся мышление и отношение к чему-либо, упрочившиеся, доминирующие системы психических процессов и состояний» [3, с. 19]. Сколько существует ситуаций в различных областях человеческой деятельности, столько вырабатывается и стереотипов, причем для разных людей стереотип поведения в одинаковой ситуации может быть различным.

Стереотипы в судовождении можно классифицировать как сложные. Трудно предусмотреть все возможные ситуации. Судоводителю в каждой конкретной ситуации приходится подбирать наиболее близкий из знакомых ему либо действовать по методу аналогии. Следовательно, особенности мышления могут либо способствовать автоматизму и безошибочности действий, либо, наоборот, приводить к ошибочным действиям. Более того, если приобретенные навыки не будут постоянно подкрепляться, могут усилиться влияния индивидуальных качеств, которые могут привести к отрицательным изменениям в структуре навыка.

При составлении схемы стереотипа нужно учитывать многие факторы. Прежде всего, приходится использовать все нормативные документы, регулирующие безопасность судовождения. Эта необходимость способствует формированию профессиональных компетенций будущих судоводителей. Во-вторых, схема должна включать наиболее полный перечень действий, которые осуществляет вся команда. В психологии это называется навыками коллективных действий, и их развитие возможно только на базе совместного изучения индивидуальных особенностей подготовки и качеств друг друга. Далее, необходимо помнить о психологических законах долговременной памяти (схема должна содержать необходимое количество пунктов при минимуме объема информации в каждом из них). Для составления схемы стереотипа целесообразно использовать алгоритмический подход. Разрабатывать схемы следует централизованно, в результате коллективных

дискуссий, проверять с помощью «деловых игр». Обязательно должна соблюдаться привязка к определенному типу судна и к индивидуальности человека-оператора, т. е. должны учитываться склад характера, тип темперамента, внимательность, свойства памяти.

Все вышеуказанные замечания определили содержание экспериментальной части нашей работы, которая предполагала выявление психофизиологических свойств студентов 1-го и 2-го курсов специальности «Судовождение» ФГБОУ ВО «КГМТУ» г. Керчи и их анализ на предмет содействия формированию рабочих динамических стереотипов. Выборке подверглись 24 студента 1-го курса и 22 студента 2-го курса. Для проведения тестирования нами были выбраны тест Айзенка на тип темперамента [5], анкета Гарднера для определения типа интеллекта [6], тест для определения ведущего типа мышления [7]. Результаты представлены на рисунках 1—6.

Мы проанализировали 4 типа темперамента: холерик, сангвиник, меланхолик, флегматик. Поскольку каждая деятельность предъявляет к психике человека и её динамическим особенностям определённые требования, нет темпераментов идеально пригодных для всех видов деятельности. Можно образно описать, что люди холерического темперамента более пригодны для активной рискованной деятельности, сангвиники — для организаторской деятельности, меланхолики — для творческой деятельности в науке и искусстве, флегматики — для планомерной и плодотворной деятельности. Роль темперамента в выборе профессии заключается в том, что от него зависит влияние на деятельность психических состояний, вызываемых неприятной обстановкой, эмоциональными факторами.

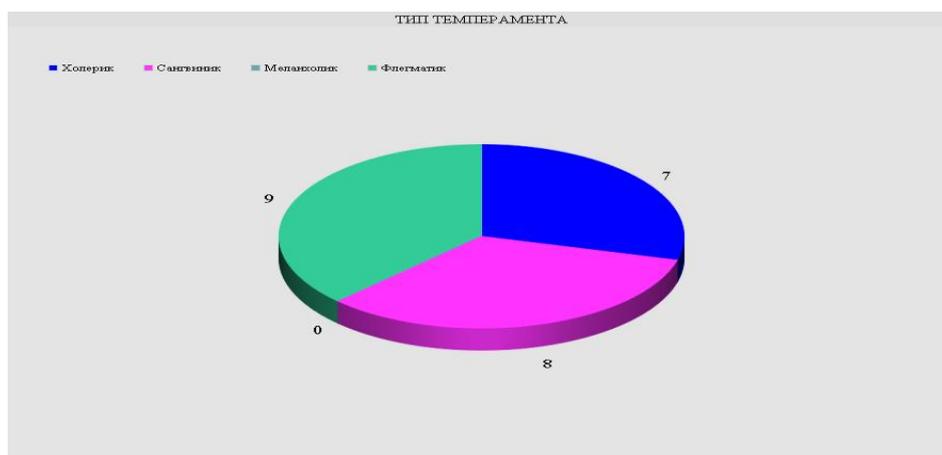


Рисунок 1. Тип темперамента гр. СВ-1

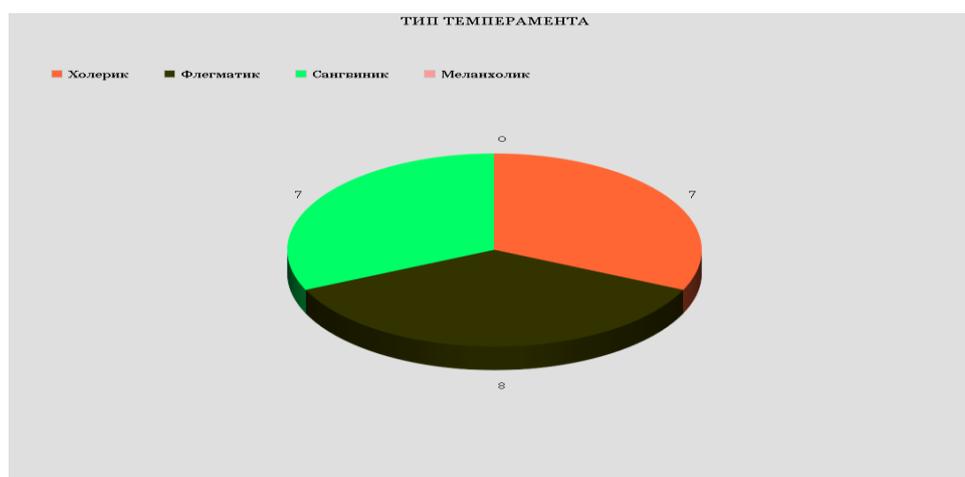


Рисунок 2. Тип темперамента гр. СВ-2

Суммарные результаты тестирования показали, что среди студентов-судоводителей: сангвиников — 15, холериков — 14, флегматиков — 17, меланхоликов нет, т. е. типы темперамента представлены практически равномерно. С точки зрения успешности формирования рабочих стереотипов, можно отметить, что флегматики очень ответственно относятся к своей работе, являясь уникальными исполнителями, свои функции они исполняют скрупулезно и с большим прилежанием, что повышает качество их работы; холерику из-за постоянных смен настроения и эмоциональных вспышек будет трудно освоить ответственную монотонную работу, он быстро освоит алгоритм работы, но так же быстро забудет его; сангвиник благодаря своему живому темпераменту — самый лучший организатор и творческий исполнитель.

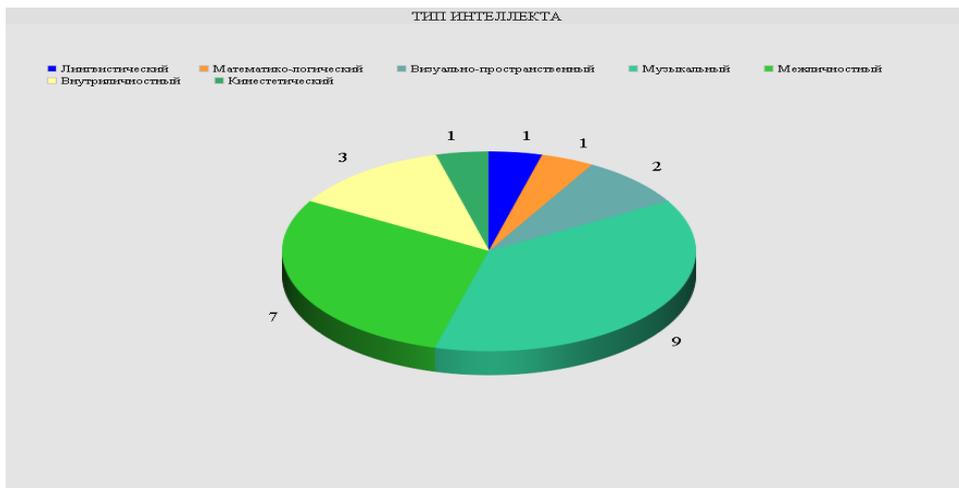


Рисунок 3. Тип интеллекта гр. СВ-1

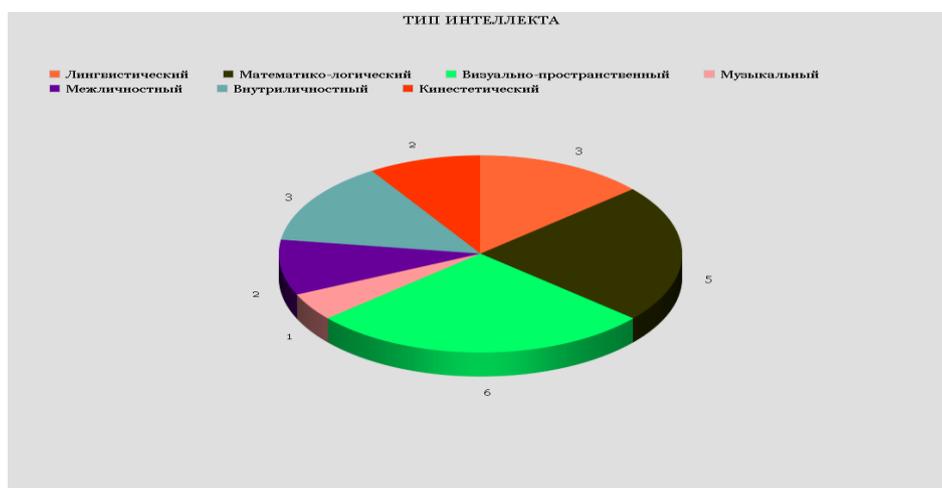


Рисунок 4. Тип интеллекта гр. СВ-2

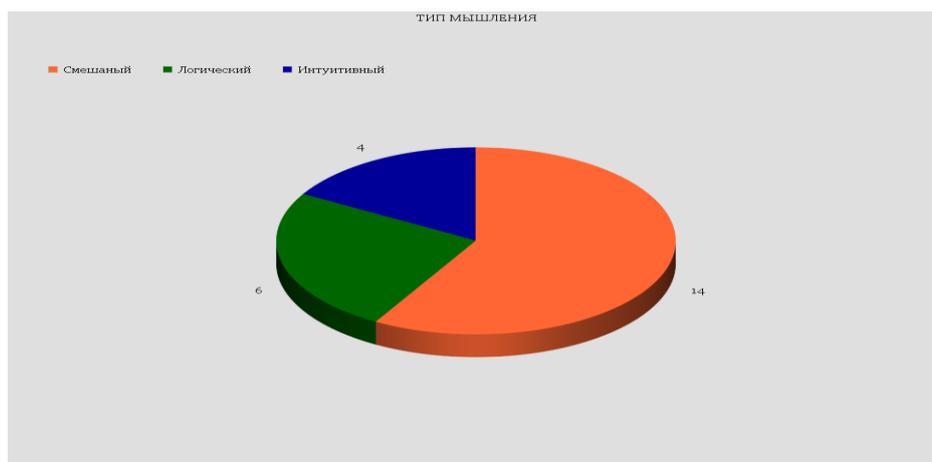


Рисунок 5. Тип мышления гр. СВ-1

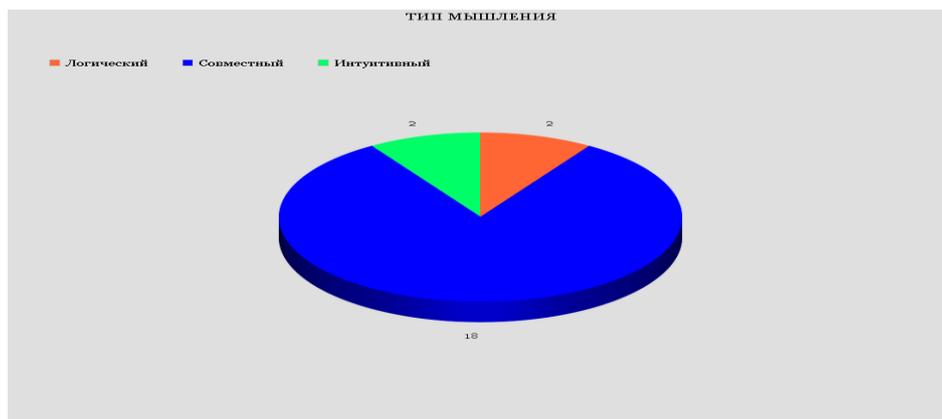


Рисунок 6. Тип мышления гр. СВ-2

Показатели типа интеллекта и мышления говорят о преобладании смешанных характеристик, что, в принципе, наиболее благоприятно для успешного формирования динамического стереотипа, т.к. этапы его формирования у судоводителей (мотивационный (положительная установка), изучение типовой инструкции (цель деятельности), перенос действия в мыслительный план (выполнение действия без схемы)) требуют как раз объединенных качеств личности.

Анализируя требования к составлению схем стереотипов, мы пришли к выводу, что успешному использованию алгоритмического подхода будут способствовать навыки алгоритмической подготовки, приобретенные в результате изучения будущими судоводителями таких дисциплин базового и специального циклов профессиональной подготовки как: «Математика», «Информатика», «Информационные технологии в судовождении», «Навигация и лоция», «Управление работой флота», «Технология перевозки грузов», «Логистика на морском транспорте», «Предотвращение столкновения судов».

Перспективы дальнейших исследований мы видим в изучении возможностей суггестокибернетического метода формирования рабочих стереотипов судоводителей (Г. Лозанов, В. В. Петрусинский); исследовании тренажеров как средства формирования рабочих стереотипов судоводителя; изучения технологии деловых игр как интерактивной технологии формирования динамических стереотипов судоводителей.

Список литературы:

1. Волошинов С.А. Алгоритмічна підготовка майбутніх судноводіїв з системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: дис...канд. пед. наук [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://mydisser.com/ru/catalog/view/238/246/9950.html> (дата обращения: 20.01.2015).
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития/ М.: Академия, 2006. — 240 с./с. 13
3. Леонтьев В.А. Формирование профессиональных навыков судоводителей. М.: Транспорт, 1987. — 224 с.: ил., табл.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с. — С. 56—57.
5. Тест на темперамент. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://testtemperamenta.ru> (дата обращения 20.01.2015).
6. Тест определения типа интеллекта. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://resumet.su/test/tipintellekta/> (дата обращения 20.01.2015).
7. Тест на тип мышления. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://nazva.net/logic_test9/ (дата обращения 20.01.2015).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВНУТРЕННЕГО ЛОКУС КОНТРОЛЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Коломыцев Никита Викторович

*студент 5 курса, кафедра ПсихМНО, ТИ (ф) СВФУ,
РФ, г. Нерюнгри*

E-mail: Nikita.Kolomicev@yandex.ru

Мамедова Лариса Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры ПсихМНО,
ТИ (ф) СВФУ,
РФ, г. Нерюнгри*

Уровень субъективного контроля является общей характеристикой человека, которая проявляется в различных ситуациях его жизни. Психологи считают, что уровень субъективного контроля связан с тем, как человек ощущает ответственность за происходящее «здесь и сейчас», а также за будущие последствия, т. е. с социальной зрелостью и самостоятельностью человека. Методики диагностики такой характеристики человека впервые были апробированы в США в 60-х годах. Самая известная среди данных методик — шкала локус контроля, разработанная Джулианом Роттером. Шкала Дж. Роттера основана на положении о том, что все люди делятся на два типа — экстерналов и интерналов — в зависимости от того, как они оценивают, что является причиной различных событий в их жизни и кто несет за них ответственность.

Склонность приписывать результаты своей деятельности внутренним факторам характеризуется как «внутренний локус контроля» (интернальность). Внутренними причинами в данном случае считаются качества личности индивидуума: свои усилия, собственные положительные и отрицательные свойства, наличие или же отсутствие необходимых знаний, умений и навыков, и т. п. Люди, которые считают себя ответственными за положение собственных дел (внутренняя атрибуция), способны добиваться большего успеха.

Цель психолого-педагогической диагностики уровня развития локус контроля в подростковом возрасте — выявление уровня сформированности субъективного контроля в подростковом возрасте.

Для достижения поставленной цели нами была составлена психолого-педагогическая программа диагностики уровня развития локус контроля в подростковом возрасте, которая включает в себя следующие методики:

1. тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) В.В. Столина и С.Р. Пантилеева;

2. тест-опросник, разработанный Е.Ф. Бажиным и др. на основе шкалы локуса контроля Джулиана Роттера (уровень субъективного контроля).

Исследование проводилось на базе Муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 1 г. Нерюнгри». В школе были исследованы учащиеся 8-го класса. Всего в эксперименте участвовало 20 школьников.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа. На первом (констатирующем) этапе 11.09.2014 г. в классе обследуемых школьников была проведена первичная диагностика с целью определения уровня сформированности субъективного контроля в подростковом возрасте.

На втором (формирующем) этапе с 12.09.2014 г. по 18.04.2015 г. была составлена и апробирована психокоррекционная программа, направленная на развитие локус контроля в подростковом возрасте.

На третьем (контрольном) этапе 20.04.2015 г. была осуществлена итоговая диагностика с целью определения динамики уровня развития локус контроля в подростковом возрасте. Контингент остался прежним. Остановимся подробнее на результатах психолого-педагогической диагностики.

Интерпретация результатов исследования диагностики подростков по методике субъективной локализации контроля показала, что у 55 % опрошенных школьников преобладает интернальный локус контроля, у 45 % опрошенных школьников доминирует экстернальный локус контроля.

По результатам первичной диагностики УСК мы выяснили, что у большинства испытуемых доминирует интернальный локус контроля в области достижений и в области межличностных отношений.

В области общей интернальности, области неудач, области семейных и производственных отношений, а так же в области здоровья и болезни у большинства испытуемых доминирует экстернальный локус контроля.

Итак, на основании результатов проведенного исследования и с целью развития внутреннего локус контроля мы считаем целесообразным внедрение в практическую деятельность, составленную нами психокоррекционную программу, направленную на развитие интернального локус контроля в подростковом возрасте.

Актуальность данной программы обуславливается значимостью успешности развития локус контроля у лиц подросткового возраста, как залог эффективной способности школьника к организации своей дальнейшей жизни, самоопределения в жизни.

При составлении программы мы опирались на методические разработки Дж. Роттера, А.А. Реана, Я.Л. Коломинского, Л.И. Божович, Е.Ф. Рыбалко, О.П. Елисеева, М.Г. Ярошевского, А.А. Бодалева и др.

Цель программы — развить внутренний локус контроля у лиц подросткового возраста.

Задачи:

1. формирование и развитие ответственного поведения;
2. формирование и развитие навыков самоконтроля и саморегуляции;
3. развитие копинг-стратегий;
4. развитие личностных ресурсов.

Принципы психокоррекционной работы (А.А. Осипова):

1. «принцип системности коррекционных, профилактических, развивающих задач;
2. принцип единства и коррекции диагностики;
3. принцип деятельностный;

4. принцип единства диагностики и коррекции;
5. принцип учета возрастно-психологических индивидуальных особенностей человека;
6. принцип учета эмоциональной сложности материала».

Методы коррекции:

1. методы формирования сознания: (рассказ, объяснение, беседа, лекция, диспуты, работа с текстом, метод примера, интервью, мозговой штурм);
2. методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: (упражнения, приучение, инструктаж, наблюдения, иллюстрации и демонстрации, ролевые игры);
3. методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения: (дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.).
4. элементы игротерапии.

Длительность проведения: 2 раза в неделю (1,30 минут). Период реализации: сентябрь-ноябрь 2014 г.

Программа состоит из четырех этапов:

- I. Формирование и развитие ответственного поведения.
- II. Формирование и развитие навыков самоконтроля и саморегуляции.
- III. Развитие копинг-стратегий.
- IV. Развитие личностных ресурсов.

Ожидаемые результаты от реализации программы коррекционной работы: по окончании программы лица подросткового возраста имеют представление о жизненных навыках, событиях и проблемах; эффективно организуют свою учебную и внеучебную деятельность; умеют контролировать ситуацию, принимают на себя ответственность за собственную жизнь; устойчивы к давлению среды; чувствуют себя уверенно; владеют навыками самоконтроля и саморегуляции.

Ниже представлена психокоррекционная программа развития внутреннего локус контроля в подростковом возрасте (таблица 1).

Таблица 1.

**Психокоррекционная программа развития внутреннего локус контроля
в подростковом возрасте**

№	Тема	Цель занятия	Методы работы
1.	«Знакомство»	Цель: дать возможность участникам группы познакомиться друг с другом и с ведущим, создать атмосферу взаимопонимания и взаимной поддержки.	Методы игротерапии: «Снежный ком», «Мать троих детей», «Поменяйтесь местами те, кто», «Прошепчи имя»; Методы арт-терапии: «Узнайте меня».
<i>I. Этап – «Формирование и развитие ответственного поведения»</i>			
1.	«Понятие ответственности в учебной деятельности»	Цель: знакомство с понятием ответственности, ее формирование и типами.	Лекция «Вопросы формирования ответственности у личности и вопросы развития ответственного поведения».
2.	«Формирование ответственности»	Цель: формирование и развитие ответственного поведения.	Методы игротерапии: «Слепой и поводырь», «Незаконченные предложения», «Моральные дилеммы Л. Колберга», «Сосуды долга и права».
3.	«Выявление структуры ответственности»	Цель: подвести итоги тренинга по развитию ответственности; выявление структуры ответственности у участников группы.	Упражнение «Я – об ответственности»; Интервью «Компоненты ответственности».
<i>II. Этап – «Формирование и развитие навыков самоконтроля и саморегуляции»</i>			
1.	«Тренинг навыков самоконтроля и саморегуляции»	Цель: научить участников программы лучше разбираться в себе, контролировать свое поведение; Отработать навыки самоконтроля и саморегуляции.	Методы игротерапии: «Кто Я?», Ролевые игры: «Скажи себе Стоп!», «Я могу»; Дискуссия на тему: «Осознание положительных и отрицательных черт характера».
<i>III. Этап – «Развитие копинг-стратегий»</i>			
1.	«Жизненные навыки и стратегии преодоления проблем»	Цель: дать представление о жизненных навыках, событиях и проблемах.	Дискуссия на тему: «Жизненные трудности и их преодоление»; Ролевая игра «6 Шляп».
2.	Развитие копинг-стратегии «Разрешение проблем»	Цель: ознакомить участников программы с процессом разрешения проблем и его этапами.	Инструкция «5 основных этапов разрешения проблем»; Ролевые игры: «Определение и формулирование проблемы», «Оценка проблемных ситуаций», «Актуальные проблемы участников», «Разреши мою проблему»; Мозговой штурм «Решение проблемы».

3.	«Тренинг разрешения проблем и принятия решения»	Цель: тренировка навыков принятия решения.	Дискуссия на тему «Повседневные решения, жизненно-важные решения»; Рольевые игры: «Осознай разницу в поведении», «Остановись и подумай».
4.	«Развитие когнитивной оценки проблемной и/или стрессовой ситуации»	Цель: ознакомить участников с процессом первичной, вторичной оценки проблемной и/или стрессовой ситуации.	Инструкция «Этапы оценки ситуации»; Рольевые игры: «Оцени ситуацию», «Значение события».
5.	«Развитие стратегии поиска социальной поддержки»	Цель: ознакомить с поведенческими стратегиями поиска и оказания социальной поддержки.	Дискуссия на тему «Человек не может существовать один»; Рольевые игры: «Повышение самоуважения», «Социально-подавляющее поведение».
6.	«Модификация копинг-стратегии избегания»	Цель: ознакомить участников программы с поведенческими стратегиями преодоления стресса (разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание).	Инструкция «Основные стратегии преодоления стрессовых ситуаций»; Мозговой штурм на тему «Признаки ситуаций избегания»; Рольевая игра «Ситуация, которую следует избежать».
<i>IV. Этап – «Развитие личностных ресурсов»</i>			
1.	«Развитие эмпатии, аффилиации, коммуникативной социальной компетентности»	Цель: научиться определять и разделять эмоциональные состояния других людей.	Инструкция «Знакомство с понятиями»; Рольевые игры: «Распознай эмоцию», «Прими роль».
2.	«Развитие личностного контроля над ситуацией»	Цель: развить умение контролировать ситуацию, принимать на себя ответственность за собственную жизнь; развить навыки уверенного поведения, устойчивости к давлению среды.	Дискуссия на тему: «Типы давления среды и способы его осуществления»; Рольевые игры: «Контроль», «Стой на своем».
3.	«Подведение итогов»	Цель: подвести итоги работы.	Дискуссия на тему «Чему я научился».

Таким образом, программа способствует развитию внутреннему локус контролю и составляющим его качеств личности таких как: ответственность, самоконтроль, саморегуляция. Так же программа ориентирована на то, чтобы участники лучше узнали себя, получили представление о своих возможностях, приобрели навыки эффективного преодоления проблем, смогли развить свои личностные ресурсы, эффективно решать возникающие проблемы.

После формирующего этапа эксперимента нами была проведена итоговая диагностика с целью определения уровня субъективного контроля и для проверки эффективности составленной и апробированной нами психокоррекционной программы. Контингент испытуемых детей остался прежним.

Итоговая диагностика проводилась 20.04.2015 г. по тем же методикам, что и в начале исследования.

Достоверность полученных данных по методике УСК (уровень субъективного контроля), предложенная Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной и А.М. Эткингом, была проверена с помощью математической обработки психологических данных ϕ -критерия Фишера. ϕ -критерий Фишера применяется для выявления различий.

Приведем результаты первичной и итоговой психолого-педагогической диагностики.

Итак, по методике УСК (уровень субъективного контроля), предложенная Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной и А.М. Эткингом, нами были получены следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2.

Результаты первичной и итоговой психолого-педагогической диагностики уровня развития локус контроля в подростковом возрасте

Суммы (кол.-во испытуемых)	Результаты первичной диагностики		Результаты итоговой диагностики	
	Инт. локус контроль «есть эффект» задача решена	Экст. локус контроль «нет эффекта» задача не решена	Инт. локус контроль «есть эффект» задача решена	Экст. локус контроль «нет эффекта» задача не решена
20 — до формир. эксперимента; 20 — после формир. эксп.	Инт. локус контроль «есть эффект» задача решена	Экст. локус контроль «нет эффекта» задача не решена	Инт. локус контроль «есть эффект» задача решена	Экст. локус контроль «нет эффекта» задача не решена
Шкалы инт.-сти	Кол.-во испыт. % доля	Кол.-во испыт. % доля	Кол.-во испыт. % доля	Кол.-во испыт. % доля
Шкала общей интернальности	8 (40 %)	12 (60 %)	14 (70 %)	6 (30 %)
В области достижений	17 (85 %)	3 (15 %)	18 (90 %)	2 (10 %)
В области неудач	9 (45 %)	11 (55 %)	13 (65 %)	7 (35 %)
20 — до формир. эксперимента; 20 — после формир. эксп.	Инт. локус контроль «есть эффект» задача решена	Экст. локус контроль «нет эффекта» задача не решена	Инт. локус контроль «есть эффект» задача решена	Экст. локус контроль «нет эффекта» задача не решена
Шкалы инт.-сти	Кол.-во испыт. % доля	Кол.-во испыт. % доля	Кол.-во испыт. % доля	Кол.-во испыт. % доля

В области семейных отношений	6 (30 %)	14 (70 %)	11 (55 %)	9 (45 %)
В области производственных отношений	4 (20 %)	16 (80 %)	7 (35 %)	13 (65 %)
В области межличностных отношений	15 (75 %)	5 (25 %)	16 (80 %)	4 (20 %)
В отношении здоровья и болезни	9 (45 %)	11 (55 %)	12 (60 %)	8 (40 %)

Проведенная итоговая диагностика по данной методике после формирующего эксперимента показала следующие результаты.

В области общей интернальности у школьников стал доминировать интернальный локус контроля. Возрос показатель в области достижений, это соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями.

В области неудач уровень субъективного контроля возрос не в значительной степени, данный показатель по прежнему соответствует низкому уровню субъективного контроля, преобладает экстернальный локус контроля. В области семейных отношений у школьников стал доминировать интернальный локус контроля, это означает, что уровень субъективного контроля возрос и школьники в большей степени стали считать себя ответственными за события своей семейной жизни. В области производственных отношений уровень субъективного контроля возрос, но данный показатель по прежнему соответствует низкому уровню субъективного контроля, преобладает экстернальный локус контроля. В области межличностных отношений уровень субъективного контроля свидетельствует о высоком показателе интернальности. В области здоровья и болезни стал доминировать интернальный локус контроля.

Для выявления различий в уровне локуса контроля у группы до начала формирующего эксперимента и после формирующего эксперимента был проведен математико-статистический анализ с помощью F -критерия Фишера.

По методике УСК нами были получены следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3.

Результаты по ф-критерию Фишера

Шкалы интернальности	$\Phi^*_{\text{эмп}}$	Зона по оси
Шкала общей интернальности	2,54	Зона значимости
В области достижений	2,34	Зона значимости
В области неудач	2,49	Зона значимости
В области семейных отношений	2,53	Зона значимости
В области производственных отношений	2,37	Зона значимости
В области межличностных отношений	2,33	Зона значимости
В отношении здоровья и болезни	2,36	Зона значимости

Примечание: * — $p \leq 0,01$ (критическое значение 2,31); ** — $p \leq 0,05$ (критическое значение 1,64)

Полученные эмпирические значения Φ^* находятся в зоне значимости.

Итак, с помощью ф-критерия Фишера были получены статистически достоверные различия по всем шкалам интернальности.

По методике субъективной локализации контроля нами были получены следующие результаты (таблица 4).

Таблица 4.

Результаты первичной и итоговой психолого-педагогической диагностики уровня развития локуса контроля в подростковом возрасте

Результаты диагностики	Количество испытуемых	Интернальный локус контроль, % доля испытуемых «есть эффект» задача решена	Экстернальный локус контроль, % доля испытуемых «нет эффекта» задача не решена
Первичной	20 человек	55 %	45 %
Итоговой	20 человек	80 %	20 %

Проведенная итоговая диагностика по данной методике после формирующего эксперимента показала следующие результаты.

Интернальный локус контроль стал преобладать у 80 % опрошенных школьников (16 человек). У 20 % опрошенных школьников (4 человека) субъективный локус контроль приблизился к границе интернального локуса контроля, но все же по-прежнему в большей степени остался экстернальным.

В классе наблюдается повышение уровня интернального локус контроля. Количество ребят, имеющих в большей степени интернальный локус контроль увеличилось, а процент экстернального локус контроля понизился.

Для выявления различий в уровне локуса контроля у группы до начала формирующего эксперимента и после формирующего эксперимента был проведен математико-статистический анализ с помощью ϕ -критерия Фишера.

В результате подсчета $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,35$.

Примечание: * — $p \leq 0,01$ (критическое значение 2,31); ** — $p \leq 0,05$ (критическое значение 1,64).

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. Это значит, что с помощью ϕ -критерия Фишера были получены статистически достоверные различия между частотой встречаемости интересующего нас эффекта, а именно интернального локус контроля.

Таким образом, очевидно, что занятия по психокоррекционной программе оказали положительное влияние на развитие интернального локус контроля у подростков.

Список литературы:

1. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2003. — 417 с.
2. Калинина А.О. Факторы, влияющие на формирование субъективного контроля. М.: Владос, 2004. — 383 с.
3. Самохина В.М. Математические методы обработки данных психолого-педагогического эксперимента. Нерюнгри: ТИ (ф) СВФУ, 2013. — 96 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Кончак Татьяна Валерьевна

*студент 5 курса, кафедра ПсихМНО, ТИ (ф) СВФУ,
РФ, г. Нерюнгри*

E-mail: tat.konchak2011@yandex.ru

Мамедова Лариса Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ТИ (ф) СВФУ,
РФ, г. Нерюнгри*

Коммуникативные умения целесообразно рассматривать как систему внутренних средств регуляции коммуникативных действий, выделяя в последней ориентирующую и исполнительную составляющие. Диагностика является в первую очередь процессом самоанализа, а развитие — процессом самосовершенствования средств организации коммуникативного взаимодействия.

Учитывая компоненты коммуникативной компетентности (эмоциональный, когнитивный и поведенческий), описанные О.В. Кудашкиной, мы выделили ряд методик, которые на наш взгляд отражают уровень развития коммуникативных умений детей младшего подросткового возраста:

1. тест коммуникативных умений (Л. Михельсон) [2, с. 157];
2. тест на выявление оценки самоконтроля в общении (Марион Снайдер) [4, с. 215];
3. диагностика уровня эмпатии (И.М. Юсупов) [1, с. 287].

В экспериментальном исследовании приняли участие 24 ученика 6 А класса Муниципального общеобразовательного учреждения — средней общеобразовательной школы № 2 им. М.К. Аммосова г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия).

Экспериментальная работа проводилась в три этапа. На первом (констатирующем) этапе с 01.09.2014 г. по 17.10.2014 г. в классе была проведена первичная диагностика с целью определения уровня развития коммуникативных умений детей младшего подросткового возраста.

Интерпретация результатов исследования диагностики теста коммуникативных умений показала, что у 75 % учеников определен компетентный тип реагирования, у 17 % — зависимый тип и у 8 % — агрессивный тип реагирования.

В ходе проведения теста на выявление оценки самоконтроля в общении, было выявлено, что 12 % учеников имеют высокий уровень контроля при общении. Большинство подростков показали средний коммуникативный контроль (71 %). И 17 % детей с низким уровнем коммуникативного контроля.

При выявлении уровня эмпатии большинство подростков показали высокие результаты, но следует отметить, что многие результаты были либо сомнительны, либо недостоверны. При анализе диагностических данных мы пришли к выводу о необходимости психолого-педагогической работы с детьми, направленной на развитие коммуникативных умений детей младшего подросткового возраста.

На втором (формирующем) этапе с 20.10.2014 г. по 05.05.2015 г. была составлена и апробирована психолого-педагогическая программа «Общайся и наслаждайся», направленная на развитие коммуникативных умений детей младшего подросткового возраста. Описанные занятия, включают в себя упражнения и приемы, которые отражают проблему детей подросткового возраста. На занятиях учащиеся получают знания о том, как общаться, упражняются в применении приемлемых способов поведения, овладевают навыками эффективного общения.

Цель программы: развитие коммуникативных умений детей младшего подросткового возраста.

Задачи программы:

1. познакомить детей с навыками эффективного общения;
2. способствовать осознанию своей индивидуальности подростков и развитию к самопознанию;
3. развивать у подростков способность к эмпатии, к самосовершенствованию и к самоанализу;

4. научить подростков выражать негативные эмоции в социально приемлемых формах;

5. развивать позитивную моральную позицию по отношению к окружающему миру, другим людям, к себе.

В работе используются следующие методы: психогимнастика; диалоговые и дискуссионные методы (беседа, дискуссия, мозговой штурм); арт-терапия (игротерапия, изотерапия).

Ожидаемый результат:

1. подростки научатся эффективно общаться, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, будут иметь базовые навыки общения;

2. подростки будут осознавать свою индивидуальность и будут стремиться к более глубокому самопознанию;

3. подростки будут стремиться к самосовершенствованию, самоанализу, проявлению эмпатии, созданию положительных ситуаций общения;

4. подростки научатся выражать свои негативные эмоции в социально приемлемых способах;

5. у подростков будет развита позитивная моральная позиция по отношению к себе и окружающим.

Программа состоит из двух блоков:

I. Самопознание. Цель принятие своего «Я», своей индивидуальности.

II. Развитие коммуникативных навыков. Занятия данного блока способствуют развитию навыков понимания окружающих людей, их душевного мира, развитию стиля доверительного общения и умения рефлексии.

На третьем (контрольном) этапе 12.05.2015 г. была осуществлена итоговая диагностика с целью определения динамики показателей уровня развития коммуникативных умений детей младшего подросткового возраста, посредством программы «Общайся и наслаждайся». Контингент остался прежним.

Итоговая диагностика проводилась 12.05.2015 г. по тем же методикам, что и в начале исследования.

Достоверность полученные данных была проверена с помощью математической обработки Т-критерия Вилкоксона.

Проанализировав данные, полученные в ходе итоговой диагностики уровня коммуникативной компетентности по методике «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон), мы пришли к следующим выводам:

На контрольном этапе число испытуемых показавших компетентный тип реагирования увеличилось на 12 % за счет перехода троих подростков с зависимого и агрессивного типа реагирования, и стало составлять 87 %, количество учеников показавших зависимый тип уменьшилось на 4 % за счет перехода одного подростка на компетентный тип реагирования. Учеников с агрессивным типом реагирования в общении на контрольном этапе эксперимента не выявлено, а на констатирующем этапе число детей этой группы составляло 8 %.

Динамика показателей уровня коммуникативной компетентности детей младшего подросткового возраста по методике «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон) представлена на рисунке 1.

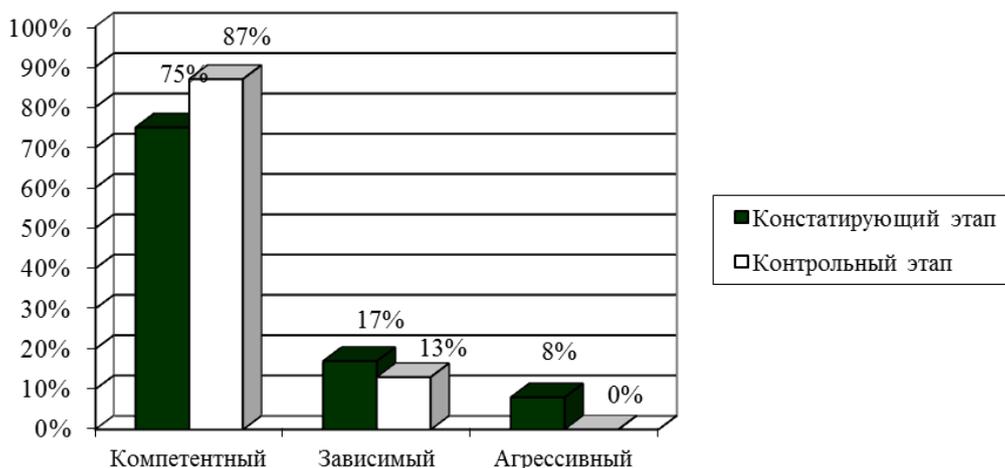


Рисунок 1. Динамика показателей уровня коммуникативной компетентности детей младшего подросткового возраста по методике «Тест коммуникативных умений» (май, 2015 г.)

Дополнительно сопоставили показатели полученные на констатирующем и контрольном этапе по методике «Тест коммуникативных умений»

(Л. Михельсон) с помощью вычисления медианы: до $Me=16$, после $Me=18$. Медиана на контрольном этапе выше, чем на констатирующем, т. е. на контрольном этапе уровень коммуникативной компетентности учеников превышает уровень коммуникативной компетентности учеников на констатирующем этапе.

При «математической обработке по Т-критерию Вилкоксона» [3, с. 417] сформулировали гипотезы:

H0: Интенсивность сдвигов в нетипичном направлении при выявлении уровня коммуникативной компетентности превосходит интенсивность сдвигов в типичном направлении.

H1: Интенсивность сдвигов в типичном направлении при выявлении уровня коммуникативной компетентности превосходит интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения», при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,01, что говорит о высоком уровне достоверности полученных результатов.

Ответ: H0 отвергается. Интенсивность сдвигов в сторону увеличения превышает интенсивность сдвигов в сторону уменьшения.

Анализ результатов итоговой диагностики на определение уровня контроля с помощью методики «Тест на выявление оценки самоконтроля в общении» (Марион Снайдер) показал следующее:

На контрольном этапе эксперимента высокий уровень коммуникативного контроля выявлен у 42 % учеников, что на 30 % больше, чем при первичной диагностики. У 54 % класса был выявлен средний уровень коммуникативного контроля, что меньше показателей констатирующего этапа на 17 %, в результате повышения у четырех поростков уровня коммуникативного контроля. 4 % детей показали низкий уровень коммуникативного контроля в общении.

Динамика показателей уровня контроля по методике «Тест на выявление оценки самоконтроля в общении» (М. Снайдер) представлены на рисунке 2.

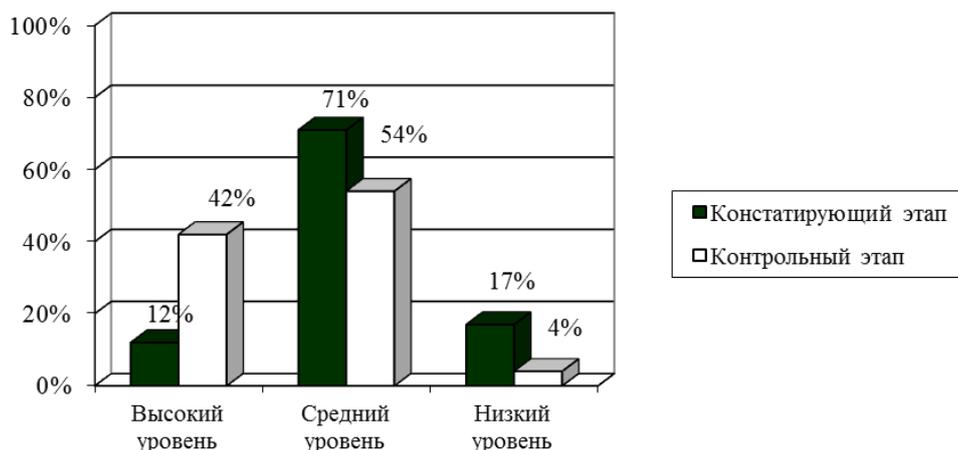


Рисунок 2. Динамика показателей уровня коммуникативного контроля детей младшего подросткового возраста по методике «Тест на выявление оценки самоконтроля в общении» (май, 2015 г.)

Дополнительно сопоставили показатели полученные на констатирующем и контрольном этапе по методике «Тест на выявление оценки самоконтроля в общении» (М. Снайдер) с помощью вычисления медианы: до $Me=5$, после $Me=6$. Медиана на контрольном этапе выше, чем на констатирующем, т. е. на контрольном этапе уровень контроля при общении выше уровня контроля при общении учеников на констатирующем этапе.

При «математической обработке по Т-критерию Вилкоксона» [3, с. 417] сформулировали гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении при оценке коммуникативного контроля не превосходит интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

H_1 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении при оценке коммуникативного контроля превосходит интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения», при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,01, что говорит о высоком уровне достоверности полученных результатов.

Ответ: H_0 отвергается. Интенсивность сдвигов в сторону увеличения превышает интенсивность сдвигов в сторону уменьшения.

Анализ результатов итоговой диагностики определения уровня эмпатии у детей младшего подросткового возраста (И.М. Юсупов) показал следующее:

На контрольном этапе эксперимента очень высокий уровень эмпатии выявлен у 38 % учеников, что на 5 % больше, чем при первичной диагностике. Высокий уровень эмпатии показали 38 % подростков, как и на констатирующем этапе. У 20 % класса был выявлен средний уровень эмпатии, что на 5 % меньше, чем при первичной диагностике. 4 % детей показали низкий уровень эмпатийности.

Наглядно динамика показателей диагностики определения уровня эмпатии по И.М. Юсупову представлены на рисунке 3.

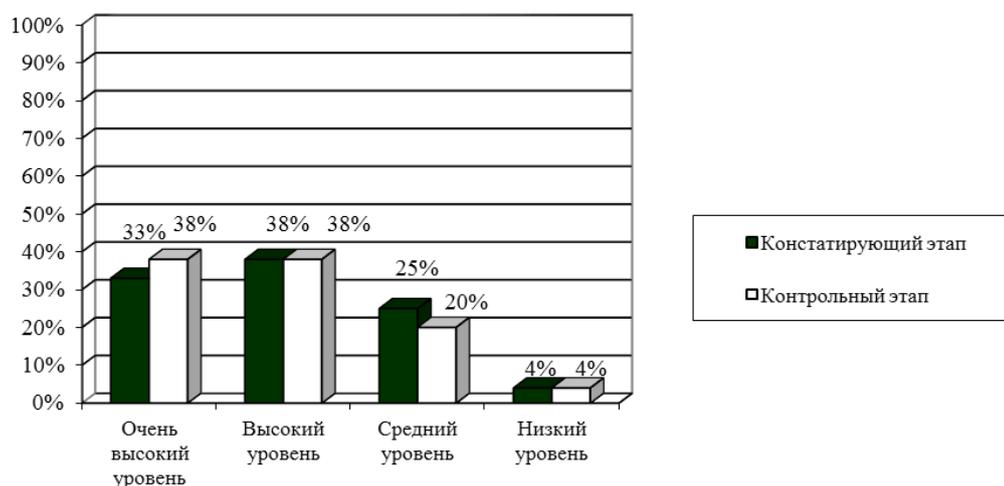


Рисунок 3. Динамика показателей уровня эмпатии детей младшего подросткового возраста по методике «Диагностика уровня эмпатии» (май, 2015 г.)

Дополнительно сопоставили показатели полученные на констатирующем и контрольном этапах по методике «Диагностика уровня эмпатии» (И.М. Юсупов) с помощью вычисления медианы: до $Me=76,5$, после $Me=80$. Медиана на контрольном этапе выше, чем на констатирующем, т. е. на контрольном этапе уровень эмпатийности выше уровня эмпатии на констатирующем этапе.

При «математической обработке по Т-критерию Вилкоксона» [3, с. 417] сформулировали гипотезы:

H0: Интенсивность сдвигов в типичном направлении при диагностики уровня эмпатии не превосходит интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

H1: Интенсивность сдвигов в типичном направлении при диагностики уровня эмпатии превосходит интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения», при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,01, что говорит о высоком уровне достоверности полученных результатов.

Ответ: H0 отвергается. Интенсивность сдвигов в сторону увеличения превышает интенсивность сдвигов в сторону уменьшения.

Полученные нами эмпирические значения по методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (Т-эмп=16); по методике «Тест на выявление оценки самоконтроля в общении» М. Снайдера (Т-эмп = 25); по методике «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова (Т-эмп = 55,5). Полученные эмпирические значения Т-эмп находятся в зоне значимости ($p < 0,01$).

Итак, полученные данные позволяют сделать вывод о положительной динамике показателей развития коммуникативных умений детей младшего подросткового возраста.

Таким образом, очевидно, что у всех подростков экспериментальной группы наблюдается улучшение результатов диагностики, а занятия по психолого-педагогической программе «Общайся и наслаждайся», оказали положительное влияние на развитие коммуникативных умений детей младшего подросткового возраста.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. — 576 с.
2. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох. М.: Генезис, 1997. — 288 с.
3. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика. 4-е изд. СПб.: Питер, 2001. — 640 с.
4. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: ВЛАДОС, 1998. — 381 с.

ДОВЕРИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Коннышева Екатерина Евгеньевна

Потапов Артем Михайлович

студенты 3 курса, кафедра философии НИ ТПУ,

РФ, г. Томск

E-mail: katena704@yandex.ru

Карпова Анна Юрьевна

научный руководитель, канд. соц. наук, доцент, кафедра философии, НИ ТПУ,

РФ, г. Томск

В нашей жизни большую роль играет доверие. Но, по какой-то причине, целенаправленное создание доверия можно редко встретить среди целей, поставленных организацией или частным лицом. Несмотря на то, что в этом есть первоочередная необходимость. Большая часть руководителей, которые не стремятся контролировать организационный уровень доверия, стараются работать, не думая о нем. Как оказывается на практике, невысокая степень доверия обходится предприятиям недешево. Все же некоторые руководители и признают тот факт, что доверие — фундаментальная составляющая здоровой рабочей атмосферы, это понятие часто не принимают в расчет именно потому, что над ним необходимо напряженно и кропотливо работать. Зачастую, старания измерить уровень доверия, существующий на данный момент, а затем продемонстрировать успех в создании и укреплении доверительных отношений в количественных показателях заканчиваются разочарованием.

Для достижения успеха в условиях сегодняшней конкуренции организации необходимо стремиться быть гибкими, ориентироваться на достижение качества, быстро приспосабливаться к изменениям, а также культивировать хорошие отношения. Доверие, в равной степени, распространяется как на частных предпринимателей, так и на государственные, некоммерческие и коммерческие, полуправительственные и правительственные организации, крупные и малые предприятия, бизнес-компании.

«Теоретики вооружили нас стратегиями развития и моделями для удовлетворения этих требований: всеобщее управление качеством, реинжи-

ниринг, обучающиеся организации и рабочие группы с делегированными им полномочиями, — чего только ими не разработано» [5, с. 13]. Стать лидером в своей отрасли компания может, при правильном и эффективном использовании этих методик. Однако все эти инструменты, и прочие усилия по улучшению работоспособности ничего не дадут без опоры на доверие. Внедрение успешных преобразований, результаты которых на длительный срок сохранили бы всю эффективность, нуждается в создании управленческой культуры, которая базируется на доверии. Доверие — это неотъемлемая часть успеха, это императив.

Для развития и продвижения организации на экономическом рынке следует помнить, что наравне с вопросами технического, стратегического и финансового характера стоит доверие и понимание, как подчиненного, так и руководящего состава. Без доверия невозможно успешно работать в команде, обмениваться мнениями, делиться идеями, выработать правильные конструктивные решения. Руководителю любого уровня следует знать действительное положение дел на вверенной ему территории. При наличии действительного, а не ложного понимания сложившейся обстановки в организации и поведения сотрудников можно контролировать ситуацию, при этом выполняя поставленные задачи.

Некоторые организации заводят журналы предложений, в которых, с целью принятия участия в разработке видения направления работы организации, сотрудники записывают собственные предложения по интересующим вопросам, а так же могут познакомиться и с чужими мнениями. Такие введения для сотрудников демонстрирует доверие руководства и показывает отношение между ними, как между деловыми партнерами.

«Обоюдное доверие — основа взаимопонимания и согласия между руководителями и сотрудниками, условие процветания компании. Поэтому оно является одним из важнейших элементов в работе управленца» [1].

Формирование доверия сотрудника к организации начинается с собеседования. Соискатель, впервые переступив порог потенциального места работы,

не может сразу и безоговорочно доверять руководителю. Для начала, необходимо удостовериться в том, что это именно та организация, в которой он хочет работать. Руководитель, в свою очередь, так же выдает кредит доверия вновь пришедшему сотруднику, надеясь на его профессионализм (иначе нет смысла принимать его на работу).

Доверие это надежда на то, что сотрудники будут оправдывать ожидания работодателя. Доверие неотрывно связано с такими понятиями, как проявление заботы, честность, порядочность, открытость. Доверие в первую очередь, это готовность выполнять условия договора с организацией.

Отношения внутри коллектива, построенные на доверии, позитивно отражаются на слаженности действий, а также способствуют ускорению процесса принятия решений сотрудниками.

В компании уровень доверия не обходится без определенных условий, создаваемых работодателем для своих работников:

1. Заработная плата, учитывающая вклад сотрудника в общее дело;
2. Программы страхования,
3. Компенсации работнику в случае болезни;
4. Охрана труда и соблюдение ТК;
5. Компенсации в случае сокращения штата или гарантии занятости;
6. Программа адаптации на рабочем месте;
7. Обучение персонала;
8. Переквалификация;
9. Повышение квалификации, оплачиваемые организацией;

Доверие само по себе не существует, данное отношение проявляется не только между двумя отдельными людьми, но также между человеком и коллективом, между группами людей. Доверительные отношения могут быть взаимными или не являться таковыми. Неотъемлемым условием для возникновения доверительных отношений между сотрудниками и организацией являются доброжелательное отношение, открытость, честность, положительная репутация, уверенность в профессиональной компетенции.

В основополагающие методы укрепления доверия входят: взгляд на организацию под другим углом, переосмысление существующего положения, самоанализ, готовность идти на риск во благо доверия, создание и постоянные затраты на поддержание доверия.

Данные методы не являются исчерпывающими, их следует использовать для выработки собственных основополагающих творческих методов и инструментов для создания доверия. Не стоит забывать о разработке общего плана действий и стратегии до выбора приглянувшегося вам инструмента доверия. Зачастую энтузиазм у членов команды длится не долго, т. к. они не совпадают с общим планом действий. Начинать необходимо с диагностики, это необходимо для определения конкретного препятствия к достижению доверия. Нужна разработка общего плана действий, а уже после выбирать наиболее подходящие инструменты доверия.

При достижении высокого уровня доверительных отношений и удовлетворенности от результатов произведенных затрат, необходимо помнить, что доверие требует постоянных затрат. Со временем постепенно меняются общие цели и обязательства, подвержены росту или спаду те или иные способности. Поведение сотрудников так же может отличаться как в спокойной, так и в стрессовой ситуации. Они могут быть непредсказуемыми в атмосфере хаоса и перемен. Без постоянной поддержки и затрат доверие может разрушиться.

Доверие возникает в группах, где работают определенные правила, четко сформулированы требования, которые должны поддерживаться большинством участников. Необходимо тонко чувствовать и воспринимать нужды подчиненных, важно уметь слышать вопросы и предложения, и не забывать о делегировании полномочий. Для начальника, в первую очередь, необходимо быть опытным в своем деле. Руководитель должен быть лидером в человеческих отношениях, что предполагает в наличии навыки хорошего психолога.

Доверие возрастает вместе с восприятием целостности и предсказуемости. Предсказуемость и надежность организации являются ключевыми элементами

доверия. Отсутствие предсказуемости заставляет быть все время начеку, т. к. лишает способности предвидеть поведение другого человека. Цена в деловой среде по причине неверия в последовательность и надежность поставщика или сотрудника, может оказаться очень высокой. Это происходит по причине создания ненужных дорогостоящих механизмов по обеспечению рабочего процесса и его контроля.

Затраты по установлению доверительных отношений требуют много сил и средств, но потери из-за излишних и дополнительных расходов, связанных с недоверием, могут оказаться значительно дороже.

В отношениях достижение доверия зависит и от вас, и от другой стороны. Понимание составляющих доверия, а также наличие умения производить его оценку могут принести большую пользу, если после данных мер последуют вполне конкретные действия.

Подводя итоги, следует обратить внимание на то, что неотъемлемым шагом на пути к доверительным отношениям в организации является, в первую очередь, это готовность руководителя к его установлению. Не стоит забывать, что только благодаря конкретным действиям желаемые изменения могут быть достигнуты. Поддержание установленного доверия нуждается в постоянных затратах и усилиях.

Список литературы:

1. Доверие — важный аспект в управлении персоналом // HR-портал. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.hr-portal.ru/article/doverie-vazhnyy-aspekt-v-upravlenii-personalom> (дата обращения: 29.05.2015).
2. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
3. Нестик Т.А. Доверие в команде: преимущества, риски, методы развития // Справочник по управлению персоналом. — 2005. — № 6.
4. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / пер. с англ. М.: АСТ М., 2008.
5. Хакер С., Уиллард М. От доверительных отношений к устойчивому бизнесу / пер. с англ. В.Н. Загребельного: Под науч. рел. А.В. Буровой. М.: РИА «Стандарты и качество» 2009. — 13 с.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИЗИОГНОМИЧЕСКИХ ДАНЫХ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ХАРАКТЕРА ЛИЧНОСТИ

Коренкова Ирина Владимировна

*студент 3 курса, строительный факультет,
Ульяновский государственный технический университет,
РФ, г. Ульяновск
E-mail: www.irishca@mail.ru*

Шигабетдинова Гузель Мирхайзановна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры «Политологии,
социологии и связи с общественностью», Ульяновский государственный
технический университет,
РФ, г. Ульяновск*

Современный человек в урбанистическом мире находится во множественном взаимодействии с большим количеством людей для чего ему необходимо быстро получать достоверные данные о субъектах и партнерах по общению. В таких условиях приобретают особую важность методы быстрой диагностики личности, так как они соответствуют особенностям современного общества с высокими темпами жизни и потребности в быстром получении достоверных данных. Это обуславливает интерес к возможности использования физиогномических данных в психологической диагностике характера личности.

Целью данной работы является выяснить, возможно ли использовать данные физиогномики в психологической диагностике характера личности.

Лицо человека является одним из наиболее информативных источников личностной информации. Известно, что еще в глубокой древности люди стремились раскрыть тайны человеческого лица, более того в течение длительного времени физиогномика была единственным источником получения информации о характере человека. Аристотель, Пифагор, Леонардо да Винчи, Иоганн Лафатер, Чарльз Дарвин в разное время занимались изучением данного вопроса. Аристотель применял физиогномику для распознавания душевных качеств людей по внешности, указывая признаки характера. Пифагор считал, что на лице людей присутствуют знаки, говорящие

о способностях к точным наукам. Иоганн Лафатер пытался доказать, что особенности характера можно изучить по рельефу лица и строению черепа.

Сегодня во многих социальных сферах отмечается тенденция к использованию физиогномического учения для решения нестандартных задач.

Данные физиогномики используют в медицинской психологии и онтопсихологии для разделения психосоматических состояний (Дюрвиль Г., Дюрвиль А., Менегетти А.).

Элементы физиогномики применяют в кадровом отборе, ассессменте, в системе психотехнологий управления людьми.

Физиогномический анализ широко используют в сфере формирования направленности личности и развития её потенциала.

В настоящее время вновь возрос научный интерес к проблеме физиогномики. Бодалева А.А., Обозова Н.Н., Панфёрова В.Н внесли значительный вклад в разработку проблем изучения лица, исследования проблем восприятия человека человеком и др.

Современные авторы Вельховер Е.С., Вершинин Б.В., Хигир Б.Ф., Паршукова Л.П., Смыслов Д.А. считают физиогномику методом получения информации о характере человека и касаются её в своих работах [5, с. 3].

Физиогномика — учение, которое ориентированно на познание типа личности человека, его душевных качеств и относительного психосоматического состояния здоровья, исходя из анализа внешних черт лица и его выражения.

Познание типа личности человека чаще всего начинается с определения формы лица. Существует пять основных форм: круглое, квадратное, трапецевидное, треугольное и вытянутое. Каждая из них несет информацию об общем характере человека. Далее берут в рассмотрение соотношение размеров трех лицевых зон. Первая, верхняя зона представляет область от линии начала роста волос до бровей и, по мнению древнекитайских физиогномистов, несет в себе информацию об унаследованных интеллектуальных особенностях. Вторая, средняя зона распространяется от бровей

до основания верхней губы. Хорошая развитость этой области является признаком предприимчивого духа и гордой, самонадеянной личности. Третья, нижняя зона простирается от основания верхней губы до низа подбородка. Длинная и широкая нижняя зона выдаст человека, который придает значение физическим качествам.

Далее переходят к детальному рассмотрению физиогномических параметров. Так форма лба может рассказать о стиле мышления человека и о его подходах к решению проблем. Брови человека свидетельствуют о творческом потенциале, стремлении прославиться, но следует отметить, что использовать женские брови в качестве физиогномического параметра не всегда представляется удобным, так как их форма в большинстве случаев подвергалась корректировке. Глаза представляют внутреннюю энергию человека. При определении характера необходимо знать форму, размер глаз, расположение их относительно друг друга, строение ресниц, цвет радужки. Размер и особенности формы носа расскажут о возможностях человека в достижении финансового успеха. Определяя характер по ушам, следует изучить особенности строения и расположения их на голове. Форма и размер рта позволят оценить степень чувственности индивида. Китайские физиогномисты верили, что подбородок является символом характера личности и может дать информацию о состоянии здоровья в поздний период жизни.

Для подтверждения или опровержения теории о возможности использования физиогномических данных в психологической диагностике характера личности было проведено наблюдение, в котором приняли участие 5 человек одной возрастной группы. Это молодые люди в возрасте 19—20 лет, из которых 3 парней и 2 девушки. Основными параметрами для составления психологических портретов участников испытания стали, следующие признаки и черты внешности: форма лица; соотношение верхней, средней и нижней зоны лица; особенности строения лба, бровей, глаз, носа, ушей, рта, подбородка. По итогам наблюдений был произведен анализ данных, основой которого стало сравнение черт характера, полученных непосредственно в процессе

исследования внешности и черт в действительности соответствующих характерам объектов исследования. Стоит отметить, что составленные в ходе обработки информации, психологические портреты можно считать достаточно достоверными, так как объекты исследования хорошо и давно знакомые мне люди, черты и особенности характера которых, были выявлены мной в результате рассмотрения поведения и реакции, вышеупомянутых в различных жизненных ситуациях.

Таким образом, при обработке данных по первому объекту исследования возможность использования физиогномических данных в психологической диагностике характера личности в процентном соотношении составила — 74 %; по второму объекту — 76 %; по третьему — 87,8 %; по четвертому — 82 %; по пятому — 75,6 %.

Говоря о результатах исследования можно прийти к выводу, что использование физиогномических данных в психологической диагностике характера личности, возможно. При этом необходимо учесть, что для полной оценки характера личности недостаточно рассмотрения отдельных физиогномических параметров, так как каждый из них, как правило, имеет многовариантную трактовку. Для наиболее достоверного использования физиогномических данных в психологической диагностике характера личности следует рассматривать весь перечень параметров в комплексе, что позволит выявить преобладание одних черт и отсутствие других.

Полученные в ходе исследования результаты можно использовать на практике для получения достоверные данные о субъектах и партнерах по общению. Благодаря проделанной работе было установлено, что изучение физиогномических параметров может быть довольно информативно при проведении психологической диагностики характера личности.

Список литературы:

1. Браун С. Практическое искусство чтения лиц / С. Браун. М.: Эксмо, 2003. — 128 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2000. — 592 с.
3. Паршукова Л.П., В.М. Карлышев, З.А. Шакурова «Физиогномика» /Серия «Высшее образование». Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. — 384 с.
4. Паршукова Л.П., Шакурова З.А. — Физиогномика: читай по лицу. Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. — 256 с.
5. Юдин Н.Ю. Физиогномические параметры в психологической диагностике характеристик личности/Кандидатская диссертация. М., 2006 — 160 с.

ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ПОДРОСТКОВОЙ СУБКУЛЬТУРЫ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА (РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ)

Максимова Сардана Алексеевна

студент 4 курса, кафедра ПсихМНО, ТИ (ф) СВФУ,

РФ, г. Нерюнгри

E-mail: jerry17.90@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ТИ (ф) СВФУ,

РФ, г. Нерюнгри

В современном обществе феномен подростковой субкультуры вызывают интерес у психологов, педагогов, культурологов. Это все вызвано тем, что субкультура оказывает огромную значимость жизни современного подростка. А поддержку в решении подростковых проблем и установление эффективной молодежной политики требуют системных знаний особенности нынешнего подрастающего поколения.

Изучение влияние подростковой субкультуры на социализацию личности подростка является важным, так как социализация личности становится достижимым и полностью зависит от культурного содержания окружающей среды. В подростковом возрасте таковой является группа сверстников, школьный класс, субкультура.

В подростковом периоде растет интерес к своей личности, это происходит через условие целенаправленного самообразования и самовоспитания. Для подростка ведущим центром всего развития является личностное самоопределение, а выбор дальнейшего жизненного пути становится для них тем аффективным центром жизненной ситуации, вокруг которого начинает вращаться вся их деятельность и все их интересы.

Кроме этого данная проблема исследования указана в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте основного общего образования. В нем отмечается, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни

в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей» [4]. Программа рассматривает «освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения; социального здоровья обучающихся как одной из ценностных составляющих личности обучающегося и ориентированной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования» [4].

Опытно-экспериментальная работа по профилактике негативного влияния подростковой субкультуры на личность подростка явилась итоговая диагностика, которая проводилась по методикам:

1. опросник для диагностики социальной адаптации личности (Ф. Короди) [1, с. 26—38];

2. методика экспресс диагностики характерологических особенностей личности (Т.В. Матолин) [2, с. 511—528];

3. методика выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук) [3, с. 105—114].

Достоверность полученные данных была проверена методами математической обработки психологических данных ϕ -критерий Фишера и Т-критерий Вилкоксона.

Рассмотрим полученные результаты констатирующего эксперимента.

1. Опросник для диагностики социальной адаптации личности (Ф. Короди).

Данные итогового исследования показали, что в экспериментальном 7 «А» классе высокий уровень по шкале IX — (открытость) выявлены у 94 % (17 человек). Это означает, что большинство подростков отвечали, открыто и честно. Среди диагностируемых подростков у одного выявлено не достоверный результат. По результатам диагностики выявилось, что шкала

I невротичность отмечена у 28 % (5 человек), что на 24 % меньше, чем при первичной диагностике. Шкала II спонтанная агрессивность выявлена у 28 % (5 человек), что на 45 % меньше чем при первичной диагностике и шкала III депрессивность проявлена у 44 % (8 человек), что на 13 % меньше, чем при первичной диагностике. Шкала IV раздражительность выражена у 22 % (4 человек), что на 46 % меньше, чем при первичной диагностике, шкала V общительность отмечена у 61 % (11 человек), что на 30 % больше, чем при первичной диагностике. Шкала VI уравновешенность выявлена у 78 % (14 человек), что на 15 % больше, чем при первичной диагностике. Шкала VII реактивная агрессивность отмечена у 39 % (7 человек) и шкала VIII застенчивость — 17 % (3 человек), что на 35 % меньше, чем при первичной диагностике. Шкала X экстраверсия — интроверсия выявлена у 72 % (13 человек), шкала XI эмоциональная лабильность — 56 % (10 человек), шкала XII маскулинизм — феминизм отмечена у 39 % (7 человек).

Таким образом, проведенная психолого-педагогическая программа, направленная на профилактику негативного влияния субкультуры на личность подростка дала положительный результат, у подростков, обладающих высокой спонтанной агрессивности, депрессивности, раздражительности, реактивной агрессивности и застенчивости за время исследования уровень снизился.

Для определения достоверности полученных результатов экспериментальной группы подростков по методике опросник для диагностики социальной адаптации личности (Ф. Короди), использовали статистический критерий — φ^* критерия Фишера.

Сравнительный анализ выборок первичной и итоговой диагностик позволяет говорить о том, что уровень шкал в контрольной группе изменился не значительно, в экспериментальной же группе произошли значительные изменения у подростков.

У подростков снизился спонтанная агрессивность, депрессивность, реактивная агрессивность а также повысился уровень общительности, уровень

уравновешенности, что привело к адекватному реагированию на окружающие стимулы и повысило уверенность в собственных возможностях.

2. Методика экспресс диагностики характерологических особенностей личности (Т.В. Матолин).

При данной диагностике нами были получены следующие результаты: в экспериментальной группе экстраверсией преобладает 83 % (15 человек) подростков, что на 10 % больше, чем при первичной диагностике. А также в контрольной группе 66 % (12 человек) преобладает экстраверсией, по данным первичной диагностики уровень не изменился.

За время проведения формирующего эксперимента у подростков снизился уровень раздражимости, переживания и страха, что говорит о том, что подростки научились контролировать свои эмоции, находить более продуктивные пути решения конфликтов.

У 17 % (3 человек) экспериментальной группы обладают нейротизмом, что на 10 % меньше, чем при первичной диагностике. А у контрольной группы преобладает 34 % (6 человек), по данным первичной диагностики уровень не изменился.

За время проведения формирующего эксперимента большинство подростков обладала экстраверсией. Это позволяет говорить о том, что у подростков повысился уровень общительности, подвижности, устойчивости и т. д.

Данные итоговой диагностики показали, высокий уровень экстраверсии составляет — 83 % (15 человек), низкий уровень нейротизма — 17 % (3 человек). Таким образом, у детей повысился уровень экстраверсии, которые были статистически подтверждены ($\varphi \leq 0,01$) с использованием φ^* критерия Фишера.

3. Методика выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук).

При анализе данной методики нами были получены следующие результаты: в экспериментальной группе показатель отношения в семье — 0 %

(0 человек), что на 15 % (3 человек) меньше чем при первичной диагностике. Данный показатель опросника свидетельствует о снижении внутрисемейных конфликтов. Внутрисемейный конфликт может быть обусловлено напряженной ситуацией в семье, родительской неприязнью и страхом перед родителями.

Агрессивность отмечается у 0 % (0 человек) экспериментальной группы, что на 15 % (3 человек) меньше чем при первичной диагностике. Подростки стали более доброжелательными, дружелюбными, спокойными и уравновешенными. Подростки научились открыто проявлять свои чувства, стали спокойнее, более уверенными в себе, научились существовать в гармонии с собой и окружающим миром.

Показатель недоверие к людям составляет 5 % (1 человек), при первичной диагностике показатель недоверие к людям составлял 26 % (5 человек). Подростки стали более открытыми для общения не только со сверстниками, но и с взрослыми.

Неуверенность в себе отмечается у 5 % (1 человек) экспериментальной группы, при первичной диагностике составлял 26 % (5 человек). В ходе занятий подростки стали более уверенными в себе и спокойными в своем поведении.

Тип характера оказывает непосредственное влияние на всю деятельность человека. Подростки с ярко выраженными акцентуациями характера могут быть отнесены к группе риска. Акцентуация представляет собой вариант психического здоровья (нормы), который характеризуется особой выраженностью, заостренностью, непропорциональностью некоторых черт характера всему складу личности и приводит ее к определенной дисгармонии. К гипертимному типу относятся 5 % (1 человек), истероидному типу — 5 % (1 человек), а шизоидный и эмоционально-лабильный тип не выражен ни у кого.

Достоверность результатов исследования по методике первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков и М.А. Ковальчук) проверена с помощью критерия Т-Вилкоксона.

Анализ результатов первоначальной и итоговой диагностики по методике выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук) позволяет

выявить позитивные изменения в отношении семьи, агрессивности, уверенности в себе, что позволяет подросткам раскрыться новому, находить контакты. Уверенность в себе позволяет подростку плодотворно заниматься, оставаться в хорошем настроении, стабилизирует уровень оценивания себя и своих действий.

Таким образом, сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента по методикам: опросник для диагностики социальной адаптации личности (Ф. Короди), методика экспресс диагностики характерологических особенностей личности (Т.В. Матолин), методика выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук) позволяет выявить положительные изменения по таким параметрам как: снижение уровня спонтанной агрессивности, раздражительности, депрессивности, застенчивости повышение уравновешенности, открытости, общительности, доверия к окружающим, развитие коммуникативных навыков в группе, снижение уровня реактивной агрессивности, повышение уровня адаптации.

Список литературы:

1. Екимова В.И. Трудные подростки: практические материалы по психодиагностике и оценке отклоняющегося поведения. М.: Аркти, 2007. — 84 с.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Барх-М, 2001. — 672 с.
3. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков: учеб.-метод. пособие. М.: Владос, 2004. — 144 с.
4. Федеральный Государственный Общеобразовательный Стандарт Основного Общего Образования // Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс] — Режим доступа/ — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У ПРОФЕССИОНАЛЬНО ИДЕНТИЧНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОТЧУЖДЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Неверова Яна Эдуардовна

*студент 5 курса, кафедра психологии и коррекционной педагогики
СГПИ (филиал) ФГБОУ ВПО «ПГНИУ»,
РФ, г. Соликамск
E-mail: yana17.06@mail.ru*

Мозжерина Валентина Николаевна

*научный руководитель, старший преподаватель, Кафедра психологии
и коррекционной педагогики СГПИ (филиал) ФГБОУ ВПО «ПГНИУ»,
РФ, г. Соликамск*

Проблема формирования жизненных перспектив личности существовала всегда, но в научной литературе она чаще рассматривалась в аспекте приспособления человека к социуму, к существующим ценностям (социальные перспективы), в рамках профессионального или личностного самоопределения.

В современной психолого-педагогической науке в связи с теоретической и практической разработкой проблемы жизненного пути личности понятие «жизненной перспективы» становится предметом особенно активного изучения.

Понятие жизненной перспективы, сформулированное Е.И. Головахой, дает наиболее обобщенную характеристику будущего жизненного пути человека. Жизненная перспектива понимается им как «целостная картина будущего в сложной и противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл жизни» [3, с. 29].

Что касается частого обращения к теме профессиональной идентичности, можно сказать о ее высокой практической значимости в становлении личности как профессионала, способного к постоянному развитию и совершенствованию.

Студенческий возраст характеризуется достижением человеком своей идентичности, своего образа «Я», так же завершается формирование основных качеств и свойств личности.

К основным компонентам профессионального самосознания студента относятся «Я-концепция» и «Я-образ» [2, с. 81].

«Я-образ» студента состоит из трех ступеней: «Я-идеальное», которое включает представления о самом себе; «Я-нормативное» — представление о соответствии предъявляемым требованиям; «Я-реальное» — представление об имеющихся способностях, свойствах и качествах.

На основе «Я-образа» студента складывается «Я-концепция», которая является системой представлений о самом себе и о своих возможностях, с ее помощью происходит взаимодействие с окружающими людьми и построение стратегии своего профессионального будущего и перспектив развития.

Затем появляется необходимость в формировании положительного образа профессии, который включает в себя информацию о предъявляемых требованиях, условиях и перспективах, а также необходимы образцы для подражания в профессиональной деятельности, которые будут служить неким ориентиром, за которым необходимо двигаться.

Жизненные перспективы личности, их четкое осознание, их дальность, надежность и т. д. определяются профессиональным, семейным и возрастным самоопределением в жизни, которое зависит от личности, от ее социально-психологической и социальной зрелости и активности.

Жизненная перспектива является интегративным понятием, определяющим успешность профессионального становления личности. Планы, касающиеся актуальных и перспективных изменений, формируют некую картину, которая выступает в виде результата, характеризующего достижения личности в целом. Профессиональная идентичность, как и отчужденность — биполярные понятия, которые отражают сложность самоопределения личности, а также принятие на себя роли профессионала.

Жизненная перспектива, рассматриваемая в контексте процессов профессионального становления, в частности идентичности, либо отчуждения, выступает достаточно противоречиво, поскольку имеет под собой двойственное

проявление. Во-первых, жизненная перспектива выступает в роли внешней цели, как деятельностный стимул. Во-вторых, базисным основанием жизненной перспективы выступает внутренний, лично значимый образ программируемой цели, который и порождает истинный мотив деятельности, или профессионального становления.

Таким образом, жизненная перспектива выступает основополагающим фактором, обуславливающим профессиональную идентичность и профессиональную отчужденность студентов. В силу своих особенностей, выявленные закономерности показали, что в обеих группах есть как позитивные, так и негативные предпосылки формирования жизненной перспективы. Жизненная перспектива как психологическая система, как многомерный образ будущего с ее особенностями будет исследована в группе профессионально идентичных и профессионально отчужденных студентов.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы теоретически выявить и экспериментально определить особенности жизненной перспективы у профессионально идентичных и профессионально отчужденных студентов педагогического вуза в процессе развития профессиональной идентичности будущего педагога.

Следовательно, исходя из цели нашего исследования, была выдвинута гипотеза, в результате которой жизненная перспектива оказывает непосредственное влияние на конструктивность процесса развития профессиональной идентичности студентов педагогического вуза и обуславливает возникновение у них профессионального отчуждения как деструкции профессиональной направленности личности.

Согласно цели нашего исследования, для экспериментального исследования нами были выбраны следующие диагностики:

1. Методика изучения статусов профессиональной идентичности;
2. Методика изучения особенностей субъективной картины жизненного пути (каузометрия), (авторы Головаха Е.И., Кроник А.А.);

3. Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему (автор А.М. Прихожан);

4. ОПРОСНИК ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ (АВТОР Ф. ЗИМБАРДО).

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе университета. В эксперименте участвовало 62 человека в возрасте от 18—22 лет.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

Корреляционный анализ по методу Пирсона показал, что особенности жизненной перспективы обуславливают развитие профессиональной идентичности будущих педагогов, что в свою очередь подтверждает гипотезу исследования.

Нами были выделены две группы студентов: профессионально идентичные и профессионально отчужденные студенты педагогического Вуза.

Для профессионально идентичных студентов особенности жизненной перспективы находят отражение в отношении к собственному будущему, потребности в самосовершенствовании, мотивационной насыщенности жизни, потребности в общении с детьми.

Для профессионально отчужденных студентов особенности жизненной перспективы в свою очередь находят отражение в отношении к материальному обеспечению, негативному прошлому, а также коэффициенту взрослости, который выступает основополагающим критерием.

С помощью Т-критерия Стьюдента для нескольких групп нами были выделены различия между профессионально идентичными и профессионально отчужденными студентами.

Жизненная перспектива у профессионально идентичных студентов характеризуется реалистичным восприятием временных периодов (прошлого, настоящего, будущего). Эмоциональное отношение к событиям концентрируется в коммуникативной сфере, сфере профессиональной деятельности, а так же реализации себя как компетентного специалиста.

Жизненная перспектива у профессионально отчужденных студентов характеризуется неуверенностью и несформированностью планов на будущее. Для данной группы студентов характерны потребность в мотивационной насыщенности деятельности, без которой деятельность теряет привлекательность. Так же для них имеет значение организация досуга, который выполняет релаксационную функцию.

Целью нашего исследования было теоретически выявить и экспериментально определить особенности жизненной перспективы у профессионально идентичных и профессионально отчужденных студентов педагогического вуза в процессе развития профессиональной идентичности будущего педагога. Для этого на первом этапе было проведено теоретическое изучение особенностей развития профессиональной идентичности личности будущего педагога и возникновение профессионального отчуждения на стадии обучения в вузе, проанализировали понятие жизненной перспективы, также рассмотрели жизненную перспективу как фактор развития профессионально идентичных и профессионально отчужденных студентов.

В результате была выдвинута гипотеза, для доказательства которой нами проведено экспериментальное исследование, которое позволило выявить и доказать, что жизненная перспектива оказывает непосредственное влияние на конструктивность процесса развития профессиональной идентичности студентов педагогического вуза и обуславливает возникновение у них профессионального отчуждения как деструкции профессиональной направленности личности.

В ходе работы нами было обнаружено, что существует необходимость выявления других особенностей жизненной перспективы, которые позволят выявить другие проблемы профессиональной идентичности будущих педагогов на сегодняшний день. Особое внимание стоит уделить такому важному показателю как самосовершенствование и самопознание. С самосовершенствованием связано непрерывное развитие себя как личности, как профессионала. Стремление к развитию у себя профессионального сознания, улучшение

приобретенных навыков, качеств и задатков, которое соответствует жизненным целям.

Список литературы:

1. Егорова Н.Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагогов: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007. — 2001 с.
2. Егорова Н.Н. Результаты исследования профессионально идентичной и профессионально отчуждённой позиции педагогов посредством контент-анализа // Современные направления теоретических и прикладных исследований 2008: Сб. науч. трудов международной научно-практической конференции 15—25 марта 2008. Т. 16 Педагогика, психология и социологиям Одесса, 2008. — С. 47—54.
3. Кроник А.А., Головаха Е.И. Психологический возраст личности // Психология личности в трудах отечественных психологов./[Текст]. А.А. Кроник, Е.И. Головаха. СПб.: Питер, 2000. — 16—31 с.
4. Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: Дисс...докт. психол. наук / Сыманюк Э.Э. Екатеринбург, 2005. — 384 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Олейник Алена Евгеньевна

*студент 4 курса, кафедра педагогики и методики начального обучения
ТИ(ф)СВФУ,
РФ, г. Нерюнгри
E-mail: alena-oleynik-93@mail.ru*

Мамедова Лариса Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ТИ(ф)СВФУ,
РФ, г. Нерюнгри*

Младший дошкольный возраст является одним из важнейших периодов в жизни ребенка. Это обусловлено тем, что именно в период дошкольного детства активно развиваются такие психические процессы, как память, речь, мышление, внимание, восприятие.

Особенности психического развития детей младшего дошкольного возраста раскрываются в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов, таких как А.А. Реан, Л.Ф. Обухова, М.В. Гамезо, М.И. Лисина, О.А. Карабанова, Р.П. Ефимкина и др. Анализ научных трудов позволил определить значимость психического развития ребенка.

Целью данного исследования является выявление уровня познавательного развития детей младшего дошкольного возраста.

Для проведения экспериментальной работы нами была выбрана методика обследования познавательного развития, диагностическое обучение, качественная и количественная оценка действий ребенка 3—4 лет (Стребелева Е.А.) [1].

Результатами диагностики явились следующие:

1. «Поиграй»

Цель: «выявить уровень развития игры и сформированности предметно-игровых действий» [1].

При анализе результатов было установлено, что в группе 16,7 % (2 человека) от общего числа обучающихся, имеют очень низкий уровень

развития игры. Ребенок не интересуется игрушками, не проявляет желания приступать к игровым действиям.

Низкий уровень развития игры имеют 25 % (3 человека). Ребенок выполняет игровые действия совместно со взрослым. Инициативу не проявляет.

33,3 % (4 человека) от общего числа детей имеют средний уровень. Ребенок интересуется игрушками, играет с ними самостоятельно. Игровая деятельность не сопровождается речью.

Высокий уровень развития игровой деятельности имеют 33,3 % (4 человека). Ребенок выполняет действия последовательно, объединяет их в сюжет. По мере выполнения задания, ребенок сопровождает свои действия речью.

На основе качественного анализа по результатам задания «Поиграй» был сделан количественный анализ, который определяет уровень развития игры, т. е. отношение к игрушкам и развитие предметно-игровых действий, умение произвести по подражанию несколько последовательных игровых действий. Результаты представлены на рисунке 1.

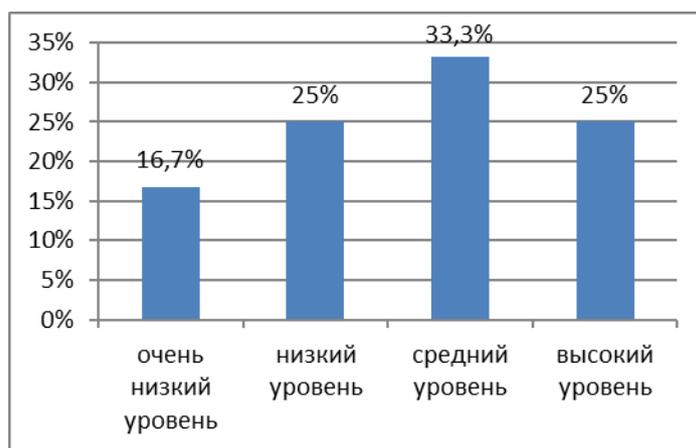


Рисунок 1. Результаты исследования по заданию «Поиграй» (12.09.14 г.)

2. «Коробка форм»

Цель: «выявление уровня развития умения пользоваться методом проб» [1].

Очень низкий уровень развития практической ориентировки на форму имеют 16,7 % (2 человека) из группы. Ребенок не понимает задание, не проявляет интереса и желания его выполнить. После обучения задание по-прежнему остается для него непонятным.

25 % (3 человека) имеют низкий уровень развития практической ориентировки. Ребенок принимает задание и пытается выполнить его, но действия в процессе выполнения хаотичны. Ребенок не прибегает к методу проб даже после обучения.

Средний уровень умения пользоваться методом проб при выполнении практических задач имеют 33,3 % (4 человека) от общего количества детей. Задание ребенку понятно, выполняет его методом перебора вариантов, после обучения прибегает к методу проб.

Высокий уровень имеют 25 % (3 человека). Ребенок понимает и принимает предлагаемое задание, выполняет его методом целенаправленных проб или практическим примериванием, при этом проявляя интерес.

На основе качественного анализа был сделан количественный анализ, который определяет уровень умения пользоваться методом проб при выполнении практических задач. Результаты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты исследования по заданию «Коробка форм» (12.09.14 г.)

3. «Разбери и сложи матрешку»

Цель: «выявление уровня развития ориентировки на величину» [1].

Диагностика детей посредством данного задания показала, что 8,4 % (1 человек) имеют очень низкий уровень развития ориентировки на величину. Ребенок не принимает задание и даже после обучения продолжает действовать хаотично.

Низкий уровень развития имеют 33,3 % (4 человека) из группы. Ребенок понимает задание, активно действует с матрешкой, но не учитывает размеры. Действия ребенка при выполнении задания хаотичны. После совместной деятельности не переходит к самостоятельным действиям, проявляет безразличие к результату своей деятельности.

Высокий уровень развития ориентировки на величину имеют 25 % (3 человека). Задание ребенку понятно, пытается сложить матрешку методом проб и ошибок, проявляет интерес к результатам своей деятельности.

33,3 % (4 человека) имеют средний уровень развития. Ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения действует самостоятельно. Проявляет интерес к конечному результату.

Результаты представлены на рисунке 3.

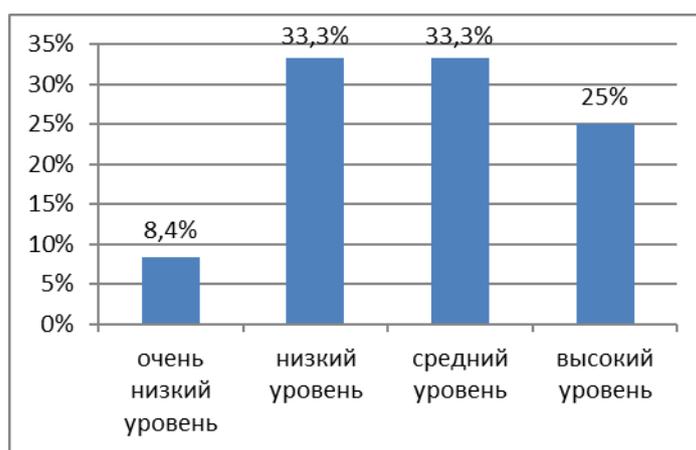


Рисунок 3. Результаты исследования по заданию «Разбери и сложи матрешку» (12.09.14 г.)

4. «Группировка игрушек»

Цель: «выявление уровня развития выполнения группировки по форме» [1].

Очень низкий уровень восприятия формы и умения использовать геометрические эталоны имеют 16,7 % (2 человека). Ребенок не принимает и не понимает задание, при обучении действия неадекватны.

Низкий уровень восприятия формы и умения использовать геометрические эталоны имеют 25 % (3 человека). При выполнении задания ребенок не прибегает к ориентировке на образец.

Средний уровень развития восприятия формы имеют 33,3 % (4 человека). Ребенок опускает игрушки, не всегда прибегая к ориентировке на образец, после обучения соотносит форму игрушек с образцом.

25 % (3 человека) имеют высокий уровень умения выполнения группировки. Ребенок опускает игрушки с опорой на образец, проявляет интерес к конечному результату.

Нами был проведен количественный анализ, который определяет уровень развития восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны при определении общей формы конкретных предметов.

Результаты представлены на рисунке 4.

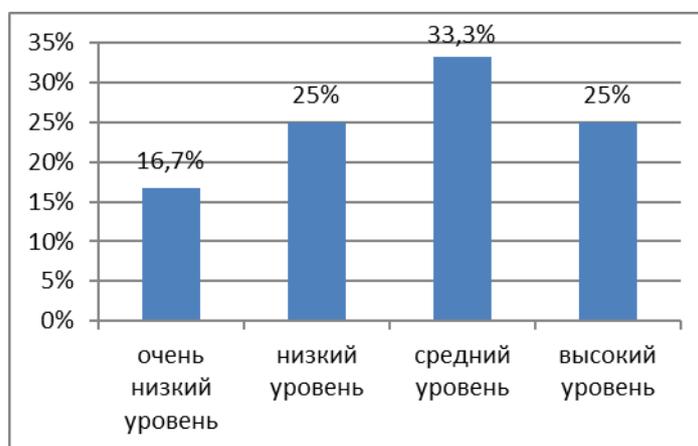


Рисунок 4. Результаты исследования по заданию «Группировка игрушек» (12.09.14 г.)

5. «Сложи разрезную картинку»

Цель: «определение уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке» [1].

25 % (3 человека) от общего количества детей имеют низкий уровень развития целостного восприятия. Ребенок принимает задание, но не понимает, что части необходимо соединить в целостную картинку. При выполнении задания пытается складывать части друг на друга. После обучения ребенок способен выполнить задание без помощи. К результату своей деятельности интереса не проявляет.

Средний уровень развития имеют 33,3 % (4 человека). Ребенок принимает и понимает задание, пытается соединить части в картинку, но не может выполнить без помощи. После совместной деятельности с заданием справляется, проявляет интерес к результату своей деятельности.

Высокий уровень целостного восприятия у 33,3 % (4 человека). Ребенок при выполнении прибегает к методу целенаправленных проб или к практическому примериванию. Задание ребенку понятно, выполняет без посторонней помощи. При выполнении прибегает к методу целенаправленных проб или прибегает к практическому примериванию.

Очень низкий уровень целостного восприятия у 8,4 % (1 человек). Ребенок не принимает задание, действия неадекватны даже в условиях обучения.

Результаты представлены на рисунке 5.

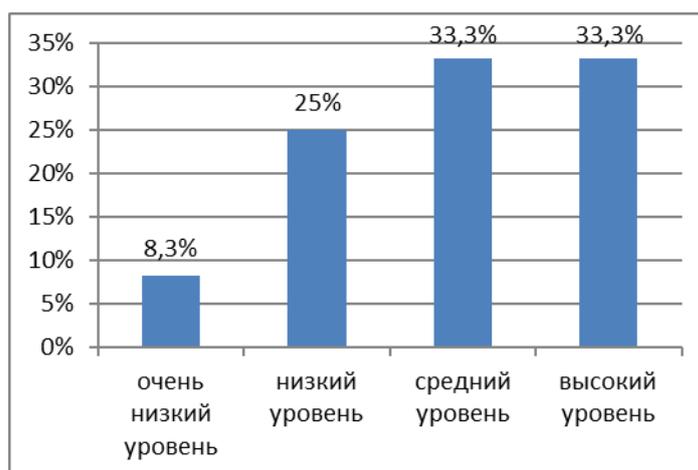


Рисунок 5. Результаты исследования по заданию «Сложи разрезную картинку» (12.09.14 г.)

6. «Достань тележку»

Цель: «определение уровня развития наглядно-действенного мышления» [1].

Очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления выявлен у 8,3 % (1 человек). Ребенок не принимает задание, не понимает поставленной перед ним цели.

Низкий уровень развития также у 25 % (3 человека). Ребенок принимает задание, при выполнении действует неадекватно, т. е. ребенок пытается дотянуться до тележки рукой или встать и подойти к тележке.

Средний уровень развития наглядно-образного мышления отмечается у 50 % (6 человек). Задание понятно для ребенка. Сначала пытается достать тележку рукой, после предпринимает попытки встать и подойти к тележке, в дальнейшем использует палочки для доставания тележки, прибегает к использованию метода проб. Выполнение задания показывает положительный результат.

Высокий уровень развития имеют 16,7 % (2 человека). Ребенок принимает и понимает задание, сразу берет орудие в руки. Задание выполняет посредством метода проб или зрительного соотнесения.

Результаты проведенного обследования представлены на рисунке 6.

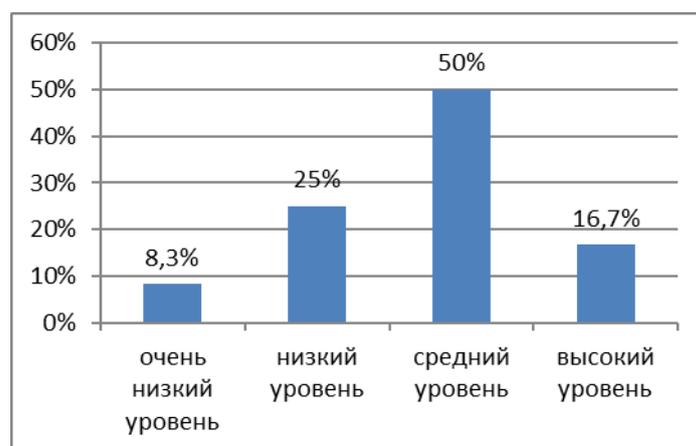


Рисунок 6. Результаты исследований по заданию «Достань тележку» (12.09.14 г.)

7. «Найди пару»

Цель: «определение умения анализировать и сравнивать изображения, находить сходство и различие» [1].

Очень низкий уровень развития умения анализировать и сравнивать отмечается у 8,3 % (1 человек). Ребенок не понимает задание, действия в процессе обучения неадекватны.

Низкий уровень развития умения анализировать и сравнивать отмечается у 16,7 % (2 человека). Ребенок принимает задание, но не понимает условия его выполнения, хаотично выбирает картинки и показывает, не прибегая к операции сравнения и обобщения. После обучения с заданием по-прежнему не справляется.

50 % (6 человек) имеют средний уровень развития. Задание ребенку понятно, но операции обобщения и сравнения развиты не достаточно. После совместного выполнения выполняет задание правильно.

Высокий уровень развития выявлен у 25 % (3 человека). Ребенок принимает и понимает задание. Владеет операциями сравнения и обобщения, задание сразу выполняет верно.

Проведенный нами количественный анализ позволил определить уровень умения анализировать и сравнивать изображения, находить сходство и различие. Результаты представлены на рисунке 7.



Рисунок 7. Результаты исследования по заданию «Найди пару» (12.09.14 г.)

8. «Построй из кубиков»

Цель: «определение уровня развития умения работать по подражанию» [1].

Низкий уровень развития умения работать по подражанию имеют 25 % (3 человека). Ребенок принимает задание, но по примеру выполнить не может. В условиях подражания справляется с заданием, но после обучения с заданием снова не справляется.

Средний уровень развития умения выполнять задание по показу отмечается у 58,3 % (7 человек). Ребенок принимает задание. Задание по показу выполняет неточно, но после обучения может выполнить постройку по примеру.

Высокий уровень развития данного умения имеют 16,7 % (2 человека). Ребенок понимает и принимает задание, может сразу построить по показу.

Результаты представлены на рисунке 8.

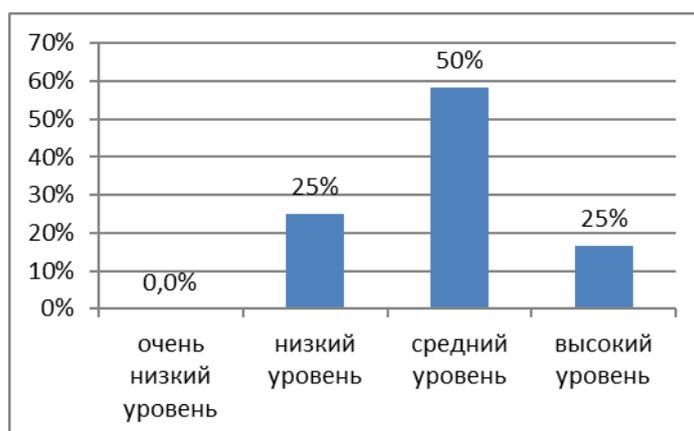


Рисунок 8. Результаты исследования по заданию «Построй из кубиков» (12.09.14 г.)

9. «Нарисуй»

Цель: «определение уровня развития предметного рисунка» [1].

25 % (3 человека) имеют низкий уровень развития предметного рисунка. Ребенок принимает задание, но не может нарисовать веревочку к шарик, рисует по бумаге. После совместного выполнения проводит линии на бумаге, не учитывая условия задания.

Средний уровень развития выявлен у 50 % (6 человек). Ребенок принимает задание, но самостоятельно его не выполняет. После обучения рисует шарики и веревочки. Проявляет интерес к результату своей деятельности.

Высокий уровень развития имеют 25 % (3 человека). Ребенок принимает и понимает задание, сразу по показу рисует веревочку к шарик. Проявляет интерес у результату деятельности.

Результаты обследования представлены на рисунке 9.

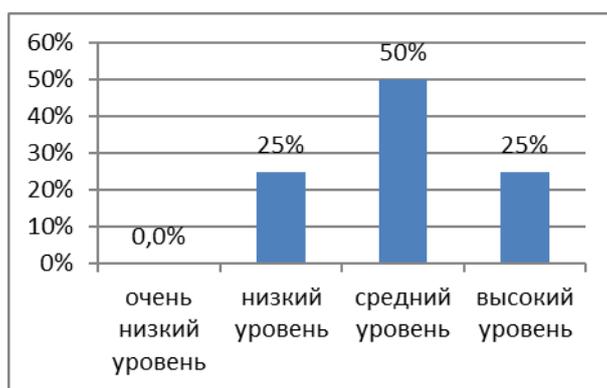


Рисунок 9. Результаты исследования по заданию «Нарисуй» (12.09.14 г.)

10. «Сюжетные картинки»

Цель: «определение уровня развития понимания сюжетного изображения, уровня развития связной речи» [1].

Очень низкий уровень понимания сюжетного изображения и развития связной речи выявлен у 8,4 % (1 человек). У ребенка собственная речь отсутствует, нет даже отраженной речи.

Низкий уровень развития связной речи отмечается у 33,3 % (4 человека) от общего количества детей. Собственная речь ребенка состоит из звукоподражаний и отдельных слов.

33,3 % (4 человека) имеют средний уровень развития речи. У ребенка собственная речь состоит из фраз, но для окружающих не понятна.

Высокий уровень развития имеют 25 % (3 человека). У ребенка собственная речь фразовая, хорошо понятная для окружающих.

Результаты представлены на рисунке 10.



Рисунок 10. Результаты исследования по заданию «Сюжетные картинки» (12.09.14 г.)

Первичная диагностика показала, что не все психические процессы развиты в соответствии с возрастной нормой.

Таким образом, можно выделить несколько направлений работы с детьми. Во-первых, это создание благоприятной среды для обучения ребенка. А во-вторых, спланированная и регулярная работа с детьми с целью развития таких психических процессов, как мышление, восприятие, речь и т. д.

Список литературы:

1. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: Метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.] / Под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. — 164 с.

**ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ)**

Розе Анна Владимировна

студент 4 курса, кафедра педагогики и методики начального обучения

ТИ (ф) СВФУ, РС(Я),

РФ, г. Нерюнгри

E-mail: anna_roze@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ТИ (ф) СВФУ, РС(Я),

РФ, г. Нерюнгри

Изучение уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста показало, что в настоящее время число тревожных детей увеличилось, дети отличаются неуверенностью в себе, повышенным, постоянным беспокойством, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности у детей связано с неудовлетворением его потребностей. Усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого круга», ведущего к накоплению и углублению негативного эмоционального опыта, порождающего негативные личностные оценки и степень эмоциональных переживаний, способствующих увеличению и постоянству тревожности.

В старшем дошкольном возрасте, тревожность выступает как неконструктивное качество, которое вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. В старшем дошкольном возрасте тревога начинает разрушать личностные структуры.

В приказе федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 указывается что, «обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения» [6] и «формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных,

нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности, а так же обеспечение вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей» [1].

Многие исследователи обращают внимание на то, что возникновение тревожности в дошкольном возрасте связано, прежде всего, с детско-родительскими отношениями.

На современном этапе вопросами детской тревожности занимаются: Н.В. Имедадзе, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан и другие.

В отечественной и зарубежной литературе понятие «тревожности» и его характеристика достаточно подробно рассматривается многими исследователями. В психологической литературе встречаются разные определения понятия «тревожности», но большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его ситуативно — как явление и личностную характеристику с учетом переходного состояния человека и его развития.

Выделяют два основных вида тревожности. Первым из них — является «ситуативная тревожность, т. е. которая порождена некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство»

Другой вид — «личностная тревожность, она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают»

На основе проведенного нами в первой главе данной бакалаврской работы теоретического анализа психолого-педагогической литературы по данной теме исследования нами были выделены основные черты портрета тревожного ребенка:

1. не может долго работать не уставая, плохая сосредоточенность;

2. во время выполнения задания скован, напряжен;
3. смущается чаще других, краснеет;
4. жалуется что ему сняться тревожные сны, спит беспокойно засыпает с трудом;
5. часто не может сдержать слез, легко расстраивается;
6. не уверен в себе и своих силах, боится сталкиваться с трудностями.

Исходя из выше представленных качеств в портрете тревожного ребенка, нами был подобран диагностический инструментарий, который позволит выявить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста:

1. тест «Дом. Дерево. Человек» (ДДЧ) (Дж. Бук) [5, с. 31];
2. тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [7, с. 34];
3. методика «Выявление тревожности старших дошкольников» (В.С. Мерлин) [3, с. 89].

Полученные результаты в ходе диагностики нами были проанализированы и обработаны.

Итак, по методике ДДЧ Дж. Бука среди испытуемых детей было выявлено, что у многих детей высокие показатели по уровню тревожности, из 10 детей, только 4 ребенка имеют низкий уровень тревожности. У остальных детей уровень тревожности гораздо выше (рис. 1). К детям с высоким уровнем тревожности относятся (Аня П., Витя С., Алефтина Ч., Дима К., Алиса К., Слава К.) которые проявляли враждебность и агрессивность при выполнении задания, так же испытывали трудности в общении, что приводило к возникновению конфликтных ситуаций в группе. Рисунки детей с высоким уровнем тревожности отличаются использованием штриховки, линия с сильным нажимом на карандаш, облака, ограничение пространства на рисунке, подчеркнутая линия основания дома, интенсивно затушованные волосы и мертвое дерево. Дети относящиеся к наименьшему уровню тревожности (Денис Б., Олег Я., Алена С., Маша Б.).

По тесту тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) высокий уровень тревожности имеют 50 % (3 ребенка), средний уровень 30—50 % имеют

(5 детей), низкий уровень 10—30 % (2 ребенка) (рис. 2). Дети 1 группы, имеющие высокий уровень тревожности рассматривали картинки дольше, чем дети из 2 и 3 группы. Но в выборе ответов сомнений у них не возникало в отличие от детей 3 группы, имеющие низкий уровень тревожности, которые меняли свои ответы.

По методике «Выявление тревожности старших дошкольников» (В.С. Мерлин) при наблюдении за работой детей, за 1 столом, некоторые проявляли беспокойство и часто смотрели на часы, спрашивали об остатке времени и торопились выполнить задание как можно быстрее. За вторым столом они испытывали еще большее волнение, поскольку часов не было, но количество времени дано было такое же, как и за 1 столом. Выполняли задания не аккуратно и неправильно, это говорит о том, что ребенок не мог сконцентрировать свое внимание на выполнении задания, поскольку боялся не успеть его выполнить. Большинство детей 60 %, вели работу за столами не обращая внимания на часы, не торопились и выполняли задание качественно.

Итак, результаты диагностик позволяют сделать вывод о достаточно высоком уровне тревожности у детей старшего дошкольного возраста, и необходимости профилактики и снижению тревожности в повседневной деятельности ребенка.

Полученные результаты свидетельствовали о необходимости составления психолого–педагогической программы. Поэтому на втором этапе экспериментальной работы нами была составлена и апробирована данная программа.

В результате прохождения материала у ребенка должен был снизиться уровень тревожности, страха, агрессии; развиться познавательная и эмоциональная сферы в соответствии с возрастной нормой; дети научатся осознавать свой образ «Я», свои возможности; сформируется умение общаться с взрослыми и сверстниками. Через игровые упражнения произойдет воздействие на развитие эмпатии, лучшее осознание себя, проигрывание реальных и условных ситуаций.

Результатом опытно-экспериментальной деятельности явилось итоговое диагностирование уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста по тем же самым методикам.

Итак, по результатам итоговой диагностики теста «ДДЧ» Дж. Бука низкий уровень тревожности имеют 9 детей (90 %), и 1 ребенок (10 %) который имеет высокий уровень тревожности.

Достоверность полученные данных по указанной выше методике была проверена с помощью статистического критерия χ^2 критерий.

$$\chi^2 = (1-7)^2/7 + (9-3)^2/3 = 17,1$$

$\chi^2 = 17,1$ полученное эмпирическое значение больше соответствующего табличного значения 10,83 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001, что говорит о достоверности изменений уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

По тесту тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) низкий уровень тревожности 0 %, средний уровень тревожности 40 %, высокий уровень тревожности 60 %.

Достоверность полученные данных по указанной выше методике была проверена с помощью статистического критерия χ^2 критерий.

$$\chi^2 = (0-30)^2/30 + (40-70)^2/70 + (60-0)^2/0 = 12,8$$

$\chi^2 = 12,8$ полученное эмпирическое значение больше соответствующего табличного значения 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001, что говорит о достоверности изменений уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

При итоговой диагностики по выявлению тревожности у старших дошкольников (В.С. Мерлин), мы наблюдаем положительный сдвиг при выполнении заданий. Проявляют тревожность 30 %, а у 70 % детей тревожности не наблюдается.

Достоверность полученные данных по указанной выше методике была проверена с помощью статистического критерия Фишера (таблица № 1).

Таблица 1.**Результаты математической обработки данных по критерию Фишера**

Группы	"Есть эффект": задача решена	"Нет эффекта": задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	60 (60 %)	40 (40 %)	100 (100 %)
2 группа	30 (30 %)	70 (70 %)	100 (100 %)

F^* эмп. = 4,335 полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. H_0 отвергается, что говорит о достоверности изменений уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

В результате проведенной работы отмечается положительная динамика.

Таким образом, по всем используемым нами методикам диагностики выявлены достоверные различия в показателях детей экспериментальной группы, что подтверждает эффективность составленной нами программы психолого-педагогической работы по профилактике тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Барсукова О.В. Элементы игротерапии для детей дошкольного возраста // Журнал «Молодой ученый». — 2012. — № 3. — С. 316—319.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: МГУ, 1976. — 186 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: НГМА, 1997. — 224 с.
4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). СПб.: Речь, 2002. — 34 с.
5. Кирьянова Е.А. Тревожность у детей дошкольного возраста: причины ее возникновения и особенности проявления. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/05/21/trevozhnost-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>
6. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. — 88 с.

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Саввинова Любовь Ивановна

*студент 4 курса, кафедра педагогики и методики начального обучения
ТИ (ф) СВФУ, РС(Я),
РФ, г. Нерюнгри
E-mail: Lyubov-bantika@mail.ru*

Мамедова Лариса Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ТИ (ф) СВФУ, РС(Я),
РФ, г. Нерюнгри*

Подростковый возраст — чутко протекающий скачок от детства до взрослости, в котором охватываются противоречивые тенденции. Для такого непростого периода характерны как негативные (свертывание прежде установившейся системы потребностей, дисгармоничность в строении личности, возражающий характер поведения) проявления, так и позитивные (развитие сферы деятельности, рост самостоятельности, содержательности отношений с людьми). В это время завершается та поведенческая схема, которая в будущем будет сказываться на всю дальнейшую личную и общественную жизнь, а также на физическое и психическое здоровье.

Одним из главных моментов является то, что в подростковый период происходит выход человека на качественно новую социальную позицию, в которой формируется и активно развивается сознание и самосознание личности. Кроме того, постепенно происходит отход от копирования чуждых оценок взрослых, увеличивается опора на внутренние критерии. Подросток начинает все больше регулироваться его самооценкой.

Переживание разнообразных эмоций, которые сопровождают процессы самопознания, образуют у человека отношение к себе. «Знание о себе, сопряженное с определенным отношением к себе, составляет самооценку личности. Самооценка — это оценка личности самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Принадлежа к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят

взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности» [1, с. 125].

Данная проблема нашла свое отражение в нормативных документах.

Основопологающие государственные документы: «Федеральный государственный образовательный стандарт образ стандарт основного общего образования, где во :

1. П ч. п. 10.5. говорится от 15 мая 2010 г. № 337: «Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности»;

2. в III ч. п. 18.1.2. говорится: «Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования должны предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения)» [3].

Вопросами формирования адекватной самооценки подростков занимались Г.А. Аверьянова, Г.К. Валицкас, Л.С. Выготский, Н.А. Гульянова, А.А. Евсеева, И.Г. Жукова, М.И. Лисина, А.В. Нагинайло, Е.И. Савонько, В.В. Столин, Н.В. Устинова и др.

Объект исследования — процесс формирования адекватной самооценки подростков.

Предмет исследования — методы формирования адекватной самооценки подростков.

Цель исследования — исследовать возможности формирования адекватной самооценки подростков.

База исследования: МОУ СОШ № 2 им. М.К. Аммосова г. Нерюнгри РС (Я). В эксперименте принимали участие 23 подростков.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

На первом (констатирующем) этапе была проведена диагностика с целью определения уровня самооценки у детей подросткового возраста (сентябрь 2014 г.).

На втором (промежуточном) этапе была составлена и апробирована психолого-педагогическая программа по формированию адекватной самооценки подростков (сентябрь-апрель 2015 г.).

Нами были определены цели, задачи, принципы работы по формированию адекватной самооценки подростков. Составлен тематический план и разработаны занятия, описаны используемые в процессе работы с подростками методы групповой дискуссии, беседы, упражнения, релаксации, элементы арт-терапии способствуют повышению уровня самооценки, адекватное оценивание своих возможностей у подростков; развитие уровня саморегулирования, саморефлексии, самопознания и самосознания.

На третьем (итоговом) этапе была осуществлена итоговая диагностика с целью определения уровня самооценки подростков (апрель 2015 г.).

Результатом опытно-экспериментальной деятельности явилось итоговое диагностирование уровня самооценки подростков, которое проводилось по следующим методикам:

1) тест «Интегральная самооценка личности» («Кто я есть в этом мире» Ю.М. Забродин, В.В. Новиков);

2) тест на самоуважение (М. Розенберга).

Рассмотрим полученные результаты формирующего эксперимента:

1) *тест «Интегральная самооценка личности» («Кто я есть в этом мире» Ю.М. Забродин, В.В. Новиков)*

По методике обследования уровня самооценки Ю.М. Забродина, В.В. Новикова в результате проведенного тестирования, мы получили следующие результаты: адекватная самооценка у восьми, тенденция

к завышению у шестерых, тенденция к занижению у троих, явно завышенная у четырех, явно заниженная у двоих человек. По данным итоговой диагностики мы видим, что процентность детей с адекватной самооценкой повысилась, тенденции к завышению самооценки, к ее понижению — снизились, а именно: показатель адекватной самооценки повысился на 22 %, показатель тенденции к завышению самооценки повысился на 22 %, показатели тенденции к занижению самооценки и явно завышенной самооценки понизился до уровня 0 %, показатель явно заниженной самооценки понизился на 5 %. Тем самым, мы видим динамику формирования адекватной самооценки.

Достоверность полученные данных по указанной выше методике была проверена с помощью статистического критерия χ^2 критерий [2, с. 51].

$$\chi^2 = (57-35)^2/35 + (39-17)^2/17 + (0-13)^2/13 + (0-26)^2/26 + (4-9)^2/9 = 45,1$$

$\chi^2 = 45,1$, полученное эмпирическое значение больше соответствующего табличного значения 18,46 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001, что говорит о достоверности изменений уровня самооценки подростков.

Сравнительный анализ результатов представлен в таблице 1.

Таблица 1.

	Сентябрь 2014 г. («до» эксперимента)		Апрель 2015 г. («после» эксперимента)	
Адекватная самооценка	8 человека	35 %	13 человек	57 %
Тенденция к завышению	4 человек	17 %	9 человек	39 %
Тенденция к занижению	3 человека	13 %	0 человек	0
Явно завышенная	6 человек	26 %	0 человек	0
Явно заниженная	2 человека	9 %	1 человек	4%
$\chi^2 = 45,1$,				$p < 0,001$

За время проведения формирующего эксперимента у подростков самооценка повысилась, учащиеся стали более адаптированными, проведенная работа позволяет выявить позитивные изменения в уровне адаптивности подростков, в самопринятии и принятии других, что позволяет подросткам раскрыться новому, находить контакты.

2)

Тест на самоуважение (М. Розенберга)

По методике шкалы М. Розенберга теста на самоуважение в итоге первичной диагностики мы получили следующие результаты: у шестерых — не хватает самоуважения, у троих — балансирует между самоуважения и самоуничижением, у четырнадцати — самоуважение преобладает. По результатам итоговой диагностики мы видим, что процентность подростков, уважающих себя как личность - возрасла, процентность не уважающих себя — понизилась.

Достоверность полученные данных по указанной выше методике была проверена с помощью статистического критерия χ^2 критерий [2, с. 51].

$$\chi^2 = (4-26)^2/26 + (22-13)^2/13 + (57-69)^2/69 + (17-0)^2/0 = 26,9$$

$\chi^2 = 26,9$, полученное эмпирическое значение больше соответствующего табличного значения 16,27 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001, что говорит о достоверности изменений уровня самоуважения подростков.

Сравнительный анализ результатов представлен в таблице 2.

Таблица 2.

	Сентябрь 2014 г. «до» эксперимента	Апрель 2015 г. «после» эксперимента
10—18 баллов	6=26 %	1=4 %
18—22 баллов	3=13 %	5=22 %
23—34 балла	14=69 %	13=57 %
35—40 баллов	0=0 %	4=17 %

Итак, сравнительный анализ первичной и итоговой диагностики позволяет выявить положительные изменения по таким параметрам как: повышение самооценки, повышение уровня самоуважения.

Достоверность результатов исследования проверенна методом математической обработки психологических данных по методике χ^2 -критерий. В результате была выявлена вероятность допустимой ошибки, которая составила 0,001.

Выдвинутая нами ранее гипотеза подтвердилась.

Таким образом, проделанную нами работу по формированию адекватной самооценки у подростков можно считать продуктивной. Составленная и апробированная нами программа, способствует формированию адекватной самооценки у подростков.

Список литературы:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 1999. — 528 с.
2. Самохина В.М. Математические методы обработки данных психолого-педагогического эксперимента: учебно-методическое пособие. Нерюнгри: Издательство ТИ (ф) СВФУ, 2013. — 96 с.
3. Фролов Ю.И. Психология подростка. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — 526 с.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ «ЛЫЖНЫЕ ГОНКИ»

Сидорова Ольга Сергеевна

*студент 5 курса, кафедра психологии и коррекционной педагогики
СГПИ (филиал) ФГБОУ ВПО «ПГНИУ»,
РФ, г. Соликамск
E-mail: SidorovaOlga_777@mail.ru*

Мальцева Наталья Владимировна

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент Кафедра психологии
и коррекционной педагогики СГПИ (филиал) ФГБОУ ВПО «ПГНИУ»,
РФ, г. Соликамск*

Проблема изучения ценностных ориентаций личности в современных условиях развития психологической науки носит комплексный характер и является предметом изучения в самых разных аспектах. В последние годы наблюдается активное изучение проблемы ценностей и ценностных ориентаций в сфере физической культуры и спорта. Этому вопросу посвящены работы М.А. Арвисто, В.К. Бальсевича, М.Я. Виленского, В.М. Выдрина, О.А. Мильштейна и др. Особенности проявления ценностных ориентаций у подростков, занимающихся лыжными гонками, в науке не исследовались. Это обстоятельство определило актуальность и новизну проведенного нами исследования. Цель исследования состояла в теоретическом обосновании и экспериментальном исследовании особенностей ценностных ориентаций подростков, занимающихся в спортивной секции «лыжные гонки».

Ценности и ценностные ориентации, по мнению Б.Г. Ананьева, — это одно из центральных понятий в изучении, как самой личности, так и закономерностей ее развития [1, с. 215]. Ценностные ориентации представляют собой систему, сложный социально-психологический феномен, который определяет направленность и содержание активности личности, а также общий подход человека к миру, к себе, и придает смысл и направление личностным позициям и поведению человека и социальной группы. Механизм формирования ценностных ориентации — это комплексная система представлений о нравственно-эстетических и духовных ценностях, оценка

значимости, переходящая в устойчивую систему отношений личности к природе, миру и самому себе, направляющую поведение и деятельность человека.

Все это в полной мере относится к формированию личности в подростковом возрасте, когда складываются ценностные ориентации, и еще не имеют устойчивого равновесия, подвержены изменениям, что объясняется в целом нестабильностью возрастного периода. На становление ценностных ориентаций подростков оказывают влияние мир взрослых, социальное окружение, система их собственных убеждений, установок и предпочтений и другие факторы, одним из которых являются занятия физической культурой и спортом.

В современных исследованиях изучению ценностей и ценностных ориентаций в сфере физической культуры и спорта уделяется все большее внимание, поскольку они формируют личностно-ценностные ориентации, а их использование обеспечивает личностное становление, саморазвитие и самосовершенствование. В процессе занятий физической культурой и спортом формируются ценностные ориентации личности, которые в разных видах спорта могут существенно отличаться.

Е.В. Морозовой были изучены предпочтения подростков и молодежи в выборе видов спорта. Исследователь пришла к выводу, что лыжный спорт, и такая его разновидность как лыжные гонки, не относится к числу предпочитаемых подростками видов спорта, что связано с отсутствием инвентаря и необходимостью применения спортсменами больших физических затрат [4, с. 64].

Проблема изучения ценностных ориентаций подростков в лыжных гонках остается неисследованной. В связи с этим мы остановили свое внимание на имеющихся наработках по вопросу ценностных ориентаций спортсменов в разных видах спорта. Были проанализированы работы Л.И. Лубышевой, М.А. Арвисто, А.И. Загревской, В.С. Сосуновской, Т.С. Павловой, Т.А. Скачковой, Д.О. Труфанова, М.Р. Насырова, Н.М. Горохова.

Анализ существующих исследований по определению ценностных ориентаций подростков, занимающихся разными видами спорта, не позволяет

сделать вывод о каких-то ведущих ценностях и ценностных ориентациях. Но можно говорить, что ценностными ориентациями подростков, занимающихся разными видами спорта, являются:

- стремление к самосовершенствованию, самовыражению и самоутверждению;
- сама деятельность с ее эмоциональными моментами, уверенность в себе, ценность активной деятельности;
- моральное и материальное удовлетворение.

1. Мы провели исследование ценностных ориентаций подростков, занимающихся в спортивной секции «лыжные гонки», и подростков, не занимающихся этим видом спорта. Исследование проводилось на базе спортивной школы и общеобразовательной школы города Кизела Пермского края. Всего в исследовании принимали участие 60 человек (из них подростков, занимающихся в спортивной секции «лыжные гонки» — 30 человек, и подростков, не занимающихся этим видом спорта — 30 человек). Для исследования были использованы методики: метод опроса (беседа) с целью выявления представления подростков о смысле жизни, соотношении жизни и судьбы, определения испытуемыми ценностей в жизни как наиболее важных и значимых; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махолика, модифицированный Д.А. Леонтьевым для изучения представлений подростков о жизни; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

По результатам проведенного исследования были получены следующие выводы.

Для подростков, которые занимаются лыжными гонками, оказались значимыми такие ценности, как достижение цели, укрепление здоровья, высокие спортивные результаты, победа в соревновательной деятельности, общение со сверстниками. Ценности подростков имеют личностно ориентированный и общественно значимый характер. Напротив, подростки, не занимающиеся лыжными гонками, на первое место в своей жизни ставят общение со сверстниками, получение удовольствий от жизни и удовлетворении

своих желаний, а целеустремленность в достижении своих целей они не проявляют, их ценности носят личностно ориентированный характер.

Подростки, занимающиеся лыжными гонками, характеризуются также наличием представления о самих себе как о личностях сильных, способных делать осознанный выбор, выстраивать свою жизнь и нести за это ответственность. Подростки-лыжники положительно воспринимают свою жизнь, они целеустремлены, видят перспективы своей дальнейшей жизни. Что касается подростков, которые не занимаются спортом, то они, по данным исследования, заиклены на сегодняшнем дне, не удовлетворены прожитым, не видят возможностей контроля своей жизни и не воспринимают будущего.

Для подростков, занимающихся лыжными гонками, на первом месте стоят ценности здоровья, наличия хороших и верных друзей, общественное признание. Все это позволяет подросткам достичь спортивных результатов. Кроме того, для достижения целей в жизни для подростков значимы твердая воля, самоконтроль и смелость. К числу значимых ценностей подростков, не занимающихся спортом, относятся здоровье, счастливая семейная жизнь и наличие хороших и верных друзей, достижение которых возможно на основе жизнерадостности, независимости и смелости.

На основании проведенного исследования был сделан вывод, что подростки, занимающиеся в секции «лыжные гонки», отличаются целеустремленностью, ответственностью, удовлетворенностью сегодняшним днем, ценности для них представляют: здоровье, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, для них наиболее значимы твердая воля, самоконтроль и смелость. Напротив, подростки, не занимающиеся лыжными гонками, ориентированы на себя, не удовлетворены своей жизнью, не видят перспектив, для них наиболее значимы ценности здоровье, счастливая семейная жизнь и наличие хороших и верных друзей, а также жизнерадостность, независимость и смелость. Изменить представления подростков о ценностях способен целенаправленный психологический тренинг, который позволяет формировать ценностные ориентации подростков, обеспечивая полноценное

развитие и становление личности с учетом интересов и потребностей и способной полноценно реализовать себя в жизни.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. СПб., 2008. — 338 с.
2. Горохов Н.М. Ценностные ориентации юных спортсменов-легкоатлетов на здоровьесбережение в процессе спортивной подготовки / Н.М. Горохов // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://bmsi.ru/doc/92519a00-6a98-401c-a475-ab8c25eabdf5>. (дата обращения: 15.02.2015).
3. Лубышева Л.И., Максачук Е.П. Ценностные ориентации и стиль жизни юных спортсменов в аспекте социологического анализа [Текст] / Л.И. Лубышева, Е.П. Максачук // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2012 — № 6.
4. Морозова Е.В. Физическая культура и спорт в системе ценностных ориентаций студенческой молодёжи [Электронный ресурс] / Е.В. Морозова // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://vestnik.udsu.ru/2005/2005-02/vuu_05_02_08.pdf. (дата обращения: 28.02.2015).

ВЫЯВЛЕНИЕ ТЕНДЕНЦИИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИМПОТЕНЦИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

Собко Екатерина Сергеевна

*студент 5 курсу кафедры психологии Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в Ялте,
РФ, г. Ялта
E-mail: katrin202093@mail.ru*

Усапенко Оксана Николаевна

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Гуманитарно-педагогической академии
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в Ялте,
РФ, г. Ялта*

Актуальность работы. Стремление к инструментальному пополнению психологической практики методами, которые позволяют эффективно осуществлять диагностику и коррекцию внутренней проблематики субъекта, является оправданным в связи с ростом запроса на услуги психологической службы. На данном этапе развития психологической науки подготовка специалистов не удовлетворяет потребности национальной системы психологической службы и нуждается в коренной перестройке. Данная статья посвящена анализу особенностей психологической импотенции и ее выявлению в применении методики использования неавторского рисунка.

Целью данной работы является эмпирический анализ выявления тенденции к психологической импотенции с использованием неавторского рисунка.

В ракурсе заявленной темы феномен психологической импотенции рассматривается как тенденция к разрушению и импорт (лишение энергии) отношений с окружающими людьми, что связано с инфантилизмом. Проблема импотенции освещается в исследованиях Ф.Е. Василюка [1], И.В. Калашник [2], К. Краснухина [3], О. Ранка [6], А. Фрейд [7], З. Фрейда [8—10], Э. Фромма [11], Т.С. Яценко [13—15] и др.

Понятие психической импотенции в психологической энциклопедии определяется как «нарушение сексуальной функции, большинство из которых

имеют характер простого торможения» [5, с. 153]. Самое распространенное психическое заболевание, которое встречается в клинической практике психоаналитиков. Словарь-справочник по психоанализу трактует, что психическая импотенция есть «нарушением сексуальной функции, что обусловлено парализующей действием недоступных сознания человека психических процессов; широко распространенное психическое заболевание, вызывающее страдания у многих людей в современном мире» [4, с. 440] В психоаналитической литературе феномен психической импотенции связывается с внутренней расщепленностью субъекта: «... жизнь таких людей как бы расщепленная (когда они любят, то не желают владеть, а когда желают, не могут любить). Они ищут сексуальный объект, который не нужно любить, чтобы отдалить чувственность от объекта любви» [12, с. 172]. Субъект остается привязанным к объекту либидо, фиксируясь на детских переживаниях. В научной литературе отмечается, что психологическая импотенция проявляется в стереотипности форм поведения, ревности, зависти, ощущении беспомощности, ненужности. Обзор литературных источников позволяет указать на исследования феномена психологической импотенции как явления, обусловленного глубинно-психологическими детерминантами, инфантилизмом, что имеет социальные предпосылки возникновения.

Подавляющее большинство исследователей З. Фрейд [8—10], О. Ранк [6], В.М. Лейбин [4] указывают на глубинно-психологические истоки импотенции. Учитывая обозначенное выше приобретает вес понимания феномена психологической импотенции З. Фрейдом. З. Фрейд уделял особое внимание рассмотрению причин возникновения психической импотенции. На основе клинической практики он установил, что этой странной болезнью заболевают мужчины с сильно выраженной чувствительностью. Заболевание проявляется в том, что мужчина оказывается неспособным к выполнению сексуального акта, хотя до и после него его половой орган может быть вполне дееспособным. Неудача при попытках полового контакта оказывает такое эмоциональное

воздействие, в результате которого развивается страх, приводящий в дальнейшем к задержке мужской потенции.

Психоаналитическое объяснение психической импотенции заключается в том, что в основе этого заболевания лежит задержка в развитии либидо, сексуальной энергии. Дело в том, что в процессе психосексуального развития у человека, который впоследствии будет страдать психической импотенцией, не происходит слияния двух тенденций, обеспечивающих нормальную половую жизнь. Одна из этих тенденций касается нежности человека, другая — его чувственности. В том случае, если они оказываются несовместимыми друг с другом или какая-то одна из них берет верх над второй, имеются, как считал З. Фрейд, реальные предпосылки для возникновения психической импотенции.

Данное исследование базируется на психодинамической теории академика НАПН Украины Т.С. Яценко. В частности, исследовательница указывает на истоки возникновения тенденции к психологической импотенции. Ложные (непроизводительные) тенденции, в частности тенденцию к психологической импотенции порождает инфантилизм — «остатки детства», что на протяжении жизни разрушают психику субъекта. Исследовательница отмечает, что психологическая импотенция находит выражение в разрушении контактов с другими людьми из зависти, неадекватное восприятие партнера, интроверсию, отступления от реальности под действием тенденций замещения, чувство униженности, неполноценности [15]. Для индивида остается скрытым то, что его действия детерминированы инфантильными тенденциями, которые порождают ощущение неполноценности, пассивности. Субъект не осознает истоков тенденции к разрушению отношений, ведь его действия устоявшиеся, он руководствуется принципами, которые, по его убеждению, ведут к налаживанию контактов с окружающими людьми.

Применение приема психокоррекционной работы с использованием неавторской рисунком в контексте исследования истоков тенденции к психологической импотенции является целесообразным, ведь он дает возможность исследовать действенность механизмов проекции, перенос,

идентификации и др. Так же использование неавторского рисунка позволяет изучать объектные отношения, которые переносятся на актуальную ситуацию социального взаимодействия. В диагностико-коррекционной работе выявления тенденции к психологической импотенции использовали картину Рериха «Мадонна Лаборис». Для этой картины характерна контрастность изображения — рай (как олицетворение добра) и ада (воплощение зла), а также наличие персонажей, которые имеют разную символическую нагрузку: греховность, святость и тому подобное. Смысловое значение картины является важным в контексте исследования феномена психологической смерти, ведь оно представляет борьбу добра (либидо) и зла (мортидо). Применение обозначенной методики позволяет выявить проекции респондента, несущие чувственно-инфантильный характер, сохраняют тенденцию переноса на ситуацию социального взаимодействия и порождают деструкции межличностных отношений.

В начале работы протагонист знакомится с содержанием картины примеру: «Мадонна ночью бросает шарф в ад, помогая душам грешников, которые покаются, попасть в рай. Слева на картине представлены цензоры Мадонны — св. Петр св. Павел, которые наблюдают за ее действиями». Респонденту предлагается воплотить себя в любой образ на картине и от его имени проговорить текст, чувства, переживания, представляющей самоощущение. Таким образом, непосредственно в процессе работы протагонист имеет возможность переструктурировать сюжет картины в зависимости от своего самоощущения.

Психокоррекционная работа с использованием неавторского рисунка предполагает учет психологом мысли протагониста. Допускается изменение сюжета картины, предоставления динамики образам, способствует точности психодиагностики и эффективности коррекции. Психокоррекционная работа с использованием неавторского рисунка, в частности картины Н. Рериха, позволяет объективировать противоречивые тенденции психики: внутренний осуждение, чувство вины и тенденцию к самонаказанию, идеализации. Психоаналитическая работа с протагонистами показала наличие, ощущение

бесперспективности жизни, тенденцию к самонаказанию, чувство вины, «высочества», стремление к унижению, доминирование, что важно в контексте нашей работы. Приведем пример психокоррекционной работы с использованием неавторского рисунка с протагонистом И., в контексте выявления глубинно-психологических истоков тенденции к психологической импотенции.

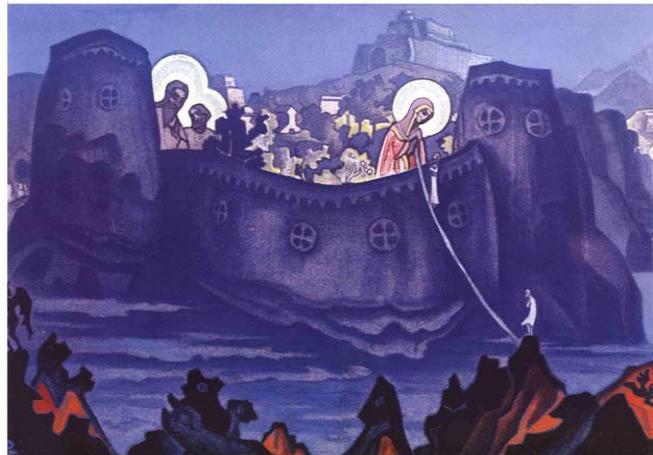


Рисунок 1. Картина М. Рериха «Мадонна Лаборис»

И.: Не вижу смысла подниматься в рай. (см. рис. 1)

П.: Если да, то вы хорошо знаете ад. Опишите, как там живут, чем он вас привлекает?

И.: В аду плохо. Там темно. Я люблю темноту, чувствую себя там свободно. В темноте меня вообще как бы не существует.

П.: Вы обожаете темноту, но жить приходится днем?

И.: Символично я существую днем — это необходимость физического существования, а живу ночью.

П.: Вы не спите ночью?

И.: Нет, я наслаждаюсь одиночеством.

П.: Ночью есть любовь?

И.: Я не знаю, что такое любовь. Меня никогда не любили и я не способна на это.

П.: Вам ночь и день — разные вещи. Лучше вы чувствуете себя ночью?

И.: Да.

П.: Тогда при каких обстоятельствах вам лучше, а при каких — хуже?

И.: Ночью никто никого не видит, там черные цвета, как в аду (показывает на картину).

П.: Возможно, вы заинтересованы находиться в аду, потому что вы не будете выделяться из тех людей?

И.: Да, ад — это определенное эмоциональное состояние. А свет — необходимость работы, учебы. Если я буду внизу, то этой необходимости не будет, я не буду стремиться к свету.

П.: Тогда будет все черное?

И.: Да, все совсем черное, как в аду.

П.: Тогда вы совсем не будете отличаться?

И.: Да, я буду маленькой, спокойной, мне ничего не будет нужно. В свете рай людей много, а в темноте ада каждый сам по себе, никому ни до кого нет дела. Я стремлюсь к такому одиночеству.

П.: В аду каждый сам по себе. Это вас устраивает?

И.: Устраивает.

П.: Но вы от этого страдаете?

И.: Да, страдаю от этого с детства. Но я сделала вывод, что мне так лучше. Спокойнее.

П.: Спокойнее, потому что вы чего-то лишаетесь?

И.: Да, от себя самой.

П.: От необходимости переживать, что вы не такая, что вас не так воспринимают, осуждают. Будет ли в аду какой либо близкий вам человек?

И.: Там, в аду, я ничего не чувствую: я не существую, я пустая внутри. Там нет близких мне людей. У меня вообще нет близких, а родителей я ненавижу как и они меня. Я живу воображением. Общаюсь с вымышленными персонажами на такие темы, на которые я не могу ни с кем говорить.

Научно-обобщающий анализ работы с использованием неавторского рисунка с протагонистом И.

Работа с картиной Н. Рериха представляет проявление тенденции к психологической импотенции из-за ощущения протагонистом психологического не существования, одиночества, депрессивности.

Протагонисту предлагается идентифицировать себя с кем-либо из тех фигур, что изображены на картине. В конкретном случае работа с протагонистом И. показала наличие тенденции к психологической импотенции из-за ощущения искусственности жизни, необходимость социальной активности, которая позволяет поддерживать физическое существование. Ночь для И. приобретает символическое значение жизни, поскольку позволяет почувствовать себя маленькой и незаметной, как в детстве. Последнее указывает на инфантильную фиксацию, которая была порождена травмой одиночества и ненужности родителям, что и обусловило объектное восприятие окружающего мира как ада, где нужно выжить.

Тенденция к психологической импотенции выражается в стремлении к одиночеству, нежелании проявлять какую-либо активность в социальной жизни, что противоречит требованиям на которые указывает И. утверждая, что в аду она избавляется от чувства неполноценности, одиночества через омертвление эмоциональности и собственных стремлений. Тенденция к психологической импотенции проявляется в отступлениях от реальности в фантазии. Протагонист утверждает, что живет воображением, а реальность ей кажется серой и обыденной. В реальной жизни для И. сопутствует ощущение небытия, внутреннего опустошения, что является проявлениями тенденции к психологической смерти.

Работа с неавторским рисунком доказывает, что тенденция к психологической импотенции имеет инфантильные истоки, то есть связана с травматичными переживаниями детства. Тенденция к психологической импотенции связана с тенденциями к самонаказанию, «возвращение в утробу», что на поведенческом уровне находит выражение в стремлении к одиночеству, депрессивных, суицидальных тенденциях и тому подобное. Тенденция к психологической импотенции также отражается в таких показателях:

не существование, искусственности жизни, отстраненности от общественной жизни, заблокированности социальной активности субъекта. Эмпирический материал убеждает, что в возникновении тенденции к психологической импотенции важную роль играет эдипова ситуация, где актуализируются ощущение слабости, неполноценности, зависимости от окружения. Психокоррекционная работа с неавторским рисунком дает возможность осознать истоки очерченных выше ощущений, что позволяет снизить тревожность, агрессивность. Субъект становится более открытым, снижается мортидо, что дает возможность проявления либидных чувств, принятие себя и другого таким как он есть.

Список литературы:

1. Василюк Ф.Е. Гедонистическое переживание / Ф.Е. Василюк // Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984. — 345 с.
2. Калашник І.В. Психологічна імпотенція та її вплив на міжособистісну взаємодію / І.В. Калашник // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.: — 2005. — Т. 8. — Вип. 5. — С. 124—128.
3. Краснухина Е. К. Отец как означающее: от библейского образа блудного сына к постмодернизму / Е. К. Краснуха // Философия желания. Сборник статей / Под ред. И. В. Кузина. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Государственного Университета, 2005. — С. 61 – 70
4. Лейбин В.М. Постклассический психоанализ. Энциклопедия. Том 1. / В.М. Лейбин М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. — 472 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор упорядник О.М. Степанов К.: «Академвितдав», 2006 — 424 с.
6. Ранк О. Травма рождения / О. Ранк М.: Аграф, 2004. — 398 с.
7. Фрейд А. Лекции по детскому психоанализу / А. Фрейд. Пер.с англ. М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. — 304 с.
8. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд М.: 1925. — 59 с.
9. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1990 — 157 с.
10. Фрейд З. Положения о двух принципах психической деятельности / З. Фрейд // Основные психологические теории в психоанализе. М.: Госиздат, 1923. — С. 82—89.

11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм М., 1994. — 447 с.
12. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар Х.: Прапор, 2004. — 640 с.
13. Яценко Т.С. Залежність психіки суб'єкта від його пережитого досвіду / Т.С. Яценко, Я. Кміт, М. Задирко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998 — № 1. — С. 74—83.
14. Яценко Т.С. Психологічні викривлення у контексті цілісного розуміння психіки / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, Т.В. Горобець, Н.В. Дмитерко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., — 2004. — Т. 6. — Вип. 7. — С. 376—384.
15. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т.С. Яценко: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2006. — 382 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Старова Юлия Игоревна

*студент 4 курса, кафедра педагогики и методики начального обучения
ТИ (ф) СВФУ, РС(Я),
РФ, г. Нерюнгри
E-mail: Starova_julia@mail.ru*

Мамедова Лариса Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ТИ (ф) СВФУ, РС(Я),
РФ, г. Нерюнгри*

Развитие детей старшего дошкольного возраста представляет собой совершенный, неделимый процесс, который тесно связан с развитием эмоций. Эмоции ребенка имеют большую роль в его развитии: определяют результативность обучения, принимают участие в формировании творческой, трудовой, учебной деятельности, взаимоотношениях ребенка со сверстниками. В этом процессе развития старшего дошкольника большую роль играют средства арт-терапии. В дошкольном возрасте дети недостаточно могут управлять своим эмоциональным состоянием, поэтому задачей взрослого является научить дошкольника, используя средства арт-терапии, управлять своим эмоциональным состоянием и деятельностью, научиться видеть ее результат и контролировать ее выполнение.

В каждом человеке заложена способность выражать себя творчески. Выражение детей дошкольников через арт-терапию, есть безболезненный способ выражения своих чувств, а так же, безопасным методом для снятия эмоционального напряжения, превращение негативных эмоций в положительные. Занятия придают энергию и чувство уверенности, могут помочь найти выход из трудной ситуации.

Как показывает анализ литературы по теме исследования, в последние годы число дошкольников с нарушениями эмоционального развития значительно увеличилось. К характерным симптомам этих нарушений относятся: эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность и т. д., что серьезно осложняет взаимоотношения ребенка

с окружающим миром. Развитие эмоций, используя средства арт-терапии может не только обогатить эмоциональный опыт дошкольников, но и значительно смягчить или даже полностью устранить недостатки в их личностном развитии.

Осваивая социальную обусловленность эмоций, старшие дошкольники овладевают нормативными категориями, эталонами их проявления, что способствует начальному становлению эмоциональной культуры личности. Ребенок с развитыми эмоциями легче преодолевает эгоцентризм, лучше включается в учебно-познавательные ситуации, успешнее самореализуется в деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от «17» октября 2013 г. № 1155) включает задачи «охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие» [3].

Изучением эмоциональной сферы детей дошкольного возраста занимались отечественные и зарубежные ученые (П.К. Анохина, Л.М. Веккер, В.В. Лебединский, А.Н. Леонтьев, Я. Рейковский и др.).

Особенности использования арт-терапии рассматриваются в работах: К.Ю. Арганякова, С.В. Ершова, Л.В. Игнатьева, Л.Н. Коробкина, М. Мордивенцева, А.В. Молоднякова, С.Ю. Никитина, С. Савельева, В. Шведская, Г.М. Якименко и др., которые в своей работе используют разнообразные методы арттерапии (музыкотерапия, изотерапия, сказкотерапия, театрализованную деятельность).

Но, в данных работах недостаточно представлено материала по эмоциональному развитию детей дошкольного возраста средствами арт-терапии.

Следовательно, можно сделать вывод, о том, что комплексная диагностика эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста будет являться основополагающим условием для эффективного развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста посредством арт-терапии.

Для достижения поставленной цели нами была составлена психолого-педагогическая программа «Мир эмоций», направленная на развитие эмоциональной сферы старших дошкольников, которая включает в себя следующие методики: методика «Кактус» М.А. Панфилова, методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаева, методика «Неоконченные рассказы» П.А. Гаврилова.

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения — Центр развития ребенка детский сад № 57 «Одуванчик» г. Нерюнгри, в исследовании принимали участие дети группы № 8, в количестве 25 человек.

Приведем результаты психолого-педагогической диагностики.

С целью выявления состояния эмоциональной сферы ребенка нами была проведена методика «Кактус» (М.А. Панфилова).

Итак, из 25 детей старшего дошкольного возраста у 46 % выявленная агрессивность, особо можно отметить Влада К., Карину Д, Настю К. по рисункам, которых особо ярко выражена агрессивность, это наличие длинных, ярко выраженных и близко посаженных иголок.

У 43 % детей выявлена импульсивность, особо можно отметить Максима К. и Вику Н. на их рисунках отмечается отрывистость линии и сильный нажим.

46 % детей группы № 8 эгоцентричны, что говорит о наличии крупного рисунка в центре листа. Особо крупный рисунок наблюдается у Насти К.

У 39 % детей (Ксюша С., Радамир Л., Полина В., Ангелина С. и др.) выявлена неуверенность, зависимость, что соответствует маленькому рисунку внизу листа.

Так же из 25 детей старшего дошкольного возраста, 60 % открыты и демонстративны. На рисунках детей присутствовали выступающие отростки, а так же кактусы необычных форм.

Только 13 % дошкольников были скрыты и осторожны, что подтверждается наличием зигзагов по контуру или внутри рисунка. А у 43 % из группы присутствует оптимизм, особо отличились Матвей К., Вика Н., Вика З. и Марьям Л., у этих детей были самые яркие и красочные кактусы различных форм и размеров.

43 % детей дошкольников тревожны, на их рисунках присутствует штриховка, они использовали темные цвета и почти каждый ребенок рисовал прерывистыми линиями, что подтверждает наличие тревожности.

Из 13 девочек группы у 53 % выявлено наличие женственности, Ксюша С., Полина В., Настя С., Вика З. и др. девочки рисовали на своих кактусах различные украшения, присутствовала мягкость форм и линий.

В группе 26 % детей экстраверты, которые рисовали не только кактус но и другие объекты на рисунке, а 52 % дошкольников интроверты, которые придерживались поставленной задачи и рисовали только один кактус.

У 60 % детей выявлено стремление к домашней защите, что соответствует наличию горшка у кактуса.

И только у 8% присутствует стремление к одиночеству, можно выделить рисунки Радамира Л., Саши Б., Насти К., Кати М., Карины Д. и др. детей, на рисунках которых, изображен дикорастущий кактус.

Рассмотрим результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева).

Следуя инструкции методики нужно подсчитать число верных ответов в разных возрастных группах отдельно по каждой серии и по каждой картинке.

Итак, картинки первой серии с детьми 5 лет в количестве 11 человек показали следующие результаты: эмоцию радость знают 63 % детей, что составляет большую часть группы. Страх могут распознать 45 % дошкольников, преимущественно девочки. Такую эмоцию как злость, могут распознать 72 % детей 5 лет, исключением является Захар Т., Максим П., Дима П., мальчики не смогли распознать злость по картинке.

Такую эмоцию как грусть знают 90 % детей 5 лет, а скуку лишь 72 %, из всех детей группы особо можно отметить Максима К, для него неизвестны практически все представленные эмоции.

81 % дошкольников смотря на последнюю картинку распознают в ней такую эмоцию как счастье, говоря о ней как о сильной радости или «веселье».

Сюжетные картинки второй серии с детьми пятилетнего возраста показали такие результаты: на первой картинке 36 % детей распознают, кто присутствует на картинке, чем они занимаются и какие эмоции испытывают. Большая часть дошкольников не может построить рассказ и определить, что происходит на картинке, такой же результат наблюдается и по второй картинке, лишь 36 % пятилеток смогли определить эмоциональное состояние на картинке.

По третьей картинке только 27 % детей смогли построить рассказ и определить на грусть, так же не все дети смогли распознать на картинке девочку, говоря только о лошади. Особо хотелось бы отметить Ксюшу К., ребенок может построить рассказ и определить эмоциональное состояние, изображенное на картинке.

Дети шестилетнего возраста в количестве 14 человек, по первой серии картинок показали такие результаты: эмоции радости и страха и грусти могут распознать 50 % дошкольников. Такую эмоцию как злость знают уже 85 % шестилеток, 71 % знают что такое скука и почти такое же количество, а именно 78 % детей знают что такое счастье.

Результаты сюжетных картинок второй серии дети 6 лет таковы: лишь 35 % детей смогли описать первую картинку и построить по ней рассказ, уже 54 % дошкольников смогли определить настроение во второй картинке и построить рассказ, но по третьей картинке лишь 35 % шестилеток смогли распознать радость и грусть и объединить это в единое целое.

Особенно хотелось бы отметить Влада Ч., ребенок знает и может определить по картинке практически все эмоции, хорошо составляет рассказы и определяет настроение детей на сюжетных картинках.

Богдан Ф., Максим К. и Алена К. очень слабо распознают представленные эмоции, не умеют определять настроение по сюжетным картинкам.

По методика «Неоконченные рассказы» (П.А. Гаврилова).

Гуманистический характер эмпатии преобладает у 64 % дошкольников, среди них можно отметить Ксюшу К., Вику З., Радамира Л., Карину Д., Дарью П., Диму В. эта группа детей все три рассказа решала в пользу собаки, бабушки и Васи, что характерно для выраженного гуманистического характера эмпатии.

Эгоцентрический характер эмпатии наблюдается у 36 % дошкольников, среди них можно выделить Настю П., Катю Д., Богдана Ф., из всем группы у этих детей преобладает выраженный эгоцентрический характер эмпатии.

Таким образом, полученные результаты первичной диагностики эмоциональной сферы старших дошкольников показал, что большинство детей группы № 8 гуманны, открыты и готовы учиться, узнавать и передавать эмоциональное состояние. Меньшая часть группы не знает большинство из представленных эмоциональных состояний, и не сразу готова выходить на контакт. Так же результаты диагностики показали, что уровень развития эмоциональной сферы не однороден.

На основе полученных результатов уровня развития эмоционального состояния детей дошкольного возраста нами была составлена программа «Мир эмоций» направленная на развитие эмоциональной сферы старших дошкольников средствами арт-терапии.

В основу программы были положены авторские разработки Н.Н. Выдриной «Развитие эмоционально волевой сферы средствами арт-терапии», С.В. Крюковой «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», В.М. Минаевой «Развитие эмоций дошкольников», М. Водинской «Вложить в руку кисточку» и др.

На основе составленной психолого-педагогической программы «Мир эмоций» по развитию эмоциональной сферы старших дошкольников средствами арт-терапии, нами был проведен третий этап опытно-

экспериментальной работы — итоговая диагностика, с целью определения динамики уровня развития эмоциональной сферы старших дошкольников

База исследования: МДОУ Центр развития ребенка детский сад № 57 «Одуванчик» г. Нерюнгри, группа № 8, контингент детей остался прежним.

Итоговая диагностика проведена по тем же методикам, которые были использованы нами при первичной диагностики: «Кактус» М.А. Панфиловой, методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой и методика «Неоконченные рассказы» П.А. Гавриловой.

Результаты, полученные нами в ходе диагностики, были проанализированы в сравнении с результатами первичной диагностики. Достоверность полученных данных была проверена по методике математической обработки психологических данных X^2 критерий.

Рассмотрим полученные результаты итоговой диагностики:

Итак, исследования по методике «Кактус» М.А. Панфиловой показали, что у большинства старших дошкольников, посетивших наши занятия, стали заметны улучшения в развитии эмоциональной сферы. Из 25 детей старшего дошкольного возраста у 30 % выявленная агрессивность, что на 16 % меньше чем при первичной диагностике. У 23 % детей выявлена импульсивность, что отмечается отрывистостью линии и сильным нажимом.

При первичной диагностике 46 % детей группы № 8 были эгоцентричны, после проведенных занятий этот показатель уменьшился на 6 %.

У 23 % детей выявлена неуверенность, зависимость, что соответствует маленькому рисунку внизу листа, этот показатель уменьшился на 16 %.

Так же из 25 детей старшего дошкольного возраста, 60 % были открыты и демонстративны. На рисунках детей присутствовали выступающие отростки, а так же кактусы необычных форм. После коррекционных занятий, открытость и демонстративность уменьшилась на 10 %.

Лишь 5 % дошкольников остались, скрыты и осторожны. Оптимизм группы № 8 увеличился на 17 % рисунки стали более яркими и красочными, кактусы различных форм и размеров.

43 % детей дошкольников были тревожны, на их рисунках присутствовала штриховка, они использовали темные цвета и почти каждый ребенок рисовал прерывистыми линиями, после проведенных нами занятий этот показатель уменьшился 15 %.

Из 13 девочек группы у 53 % выявлено наличие женственности, этот показатель остался не измененным. Девочки рисовали на своих кактусах различные украшения, присутствовала мягкость форм и линий.

В группе стало на 7 % больше экстравертов, которые рисовали не только кактус но и другие объекты на рисунке, и меньше на 14 % интровертов, которые придерживались поставленной задачи и рисовали только один кактус.

У 52 % детей выявлено стремление к домашней защите, что соответствует наличию горшка у кактуса, что на 8 % меньше при первичной диагностике. И только у 5 % присутствует стремление к одиночеству.

Для определения достоверности полученных результатов экспериментальной группы детей по методике «Кактус» М.А. Панфиловой, использовали статистический критерий - χ^2 .

$$\chi^2 = \frac{(46-30)^2}{30} + \frac{(43-23)^2}{23} + \frac{(46-40)^2}{40} + \frac{(39-23)^2}{23} + \frac{(60-50)^2}{50} + \frac{(13-5)^2}{5} + \frac{(43-77)^2}{77} + \frac{(43-28)^2}{28} + \frac{(53-53)^2}{53} + \frac{(26-33)^2}{33} + \frac{(52-38)^2}{38} + \frac{(60-52)^2}{52} + \frac{(8-5)^2}{5} = 84,25$$

Результаты мы посчитали статистически значимыми, так как полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости при $p \leq 0,001$.

Рассмотрим результаты методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева).

Итак, картинки первой серии с детьми 5 лет в количестве 11 человек показали следующие результаты: эмоцию радость знают уже 100 % детей.

Такую эмоцию как страх знают 80 % группы № 8, что на 35 % больше, чем при первичной диагностики. Эмоцию злость после проведенных нами занятий, знают так же 80 % детей, что больше на 8 %.

Грусть могут распознать 90 % дошкольников, этот показатель не изменился. При первичной диагностики эмоцию счастье знали 81 % детей, после проведения итоговой диагностики счастье могут распознать уже 90 %.

Такую эмоцию как скука, стали узнавать 100 % детей старшего дошкольного возраста.

Результаты сюжетных картинок второй серии детей 5 лет таковы: по первой картинке показатель улучшился на 9 %, по второй картинке на 18 % и по третьей картинке на 18 %.

Таким образом, дети 5 лет в результате проведенных занятий, улучшили свой показатель по распознаванию эмоций.

Итак, дети шестилетнего возраста в количестве 14 человек, по первой серии картинок показали следующие результаты: эмоцию радость 92 % дошкольников, что на 42 % больше, чем при первичной диагностики.

Эмоцию страх знали 50 % группы, сейчас этот показатель увеличился на 30 % и составляет 80 % группы. Эмоцию злость так же знают 85 %, этот показатель не изменился.

57 % детей знают эмоцию грусти, и 78 % эмоцию счастья, эти показатели так же почти не изменились. Такую эмоцию как скука стали распознавать 78 % детей старшего дошкольного возраста, что больше на 7 % чем при первичной диагностики.

Результаты сюжетных картинок второй серии детей 6 лет таковы: по первой картинке показатель улучшился на 14 %, по второй картинке на 28 % и по третьей картинке на 51 %.

Для определения достоверности полученных результатов экспериментальной группы детей по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева), использовали угловое преобразование Фишера (таблицы 1, 2).

Таблица 1.

Эмоциональные состояния детей 5 лет

1 серия, 5 лет			
Количество детей до эксперимента, %		Количество детей после эксперимента, %	Уровень достоверности
Радость	65	99	φ*≤0,01
Страх	45	80	
Злость	72	80	
Грусть	90	99	
Счастье	70	90	
Скука	72	99	
2 серия, 5 лет			
Количество детей до эксперимента, %		Количество детей после эксперимента, %	Уровень достоверности
1 картинка	36	63	φ*≤0,01
2 картинка	36	72	
3 картинка	27	72	

Таблица 2.

Эмоциональные состояния детей 6 лет

1 серия, 6 лет			
Количество детей до эксперимента, %		Количество детей после эксперимента, %	Уровень достоверности
Радость	50	92	φ*≤0,01
Страх	50	85	
Злость	85	85	
Грусть	50	67	
Счастье	78	90	
Скука	71	85	
2 серия, 6 лет			
Количество детей до эксперимента, %		Количество детей после эксперимента, %	Уровень достоверности
1 картинка	36	71	φ*≤0,01
2 картинка	36	64	
3 картинка	27	78	

Результаты мы посчитали статистически значимыми, так как полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости при $\varphi^* \leq 0,01$.

Методика «Неоконченные рассказы» (П.А. Гаврилова).

При проведении итоговой диагностики гуманистический характер эмпатии стал преобладать у 72 % дошкольников, что больше на 8 % при первичной диагностики.

Так же эгоцентрический характер эмпатии стал наблюдаться у 28 % (7 человек) дошкольников, из всей группы у этих детей преобладает выраженный эгоцентрический характер эмпатии.

Для определения достоверности полученных результатов экспериментальной группы детей по методике «Неоконченные рассказы» (П.А. Гавриловой), использовали статистический критерий - χ^2 .

$$\chi^2 = \frac{(84 - 64)^2}{64} + \frac{(16 - 36)^2}{36} = 17,35$$

Результаты мы посчитали статистически значимыми, так как полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости при $p \leq 0,001$.

Таким образом, следует сделать вывод, что занятия по психолого-педагогической программе «Мир эмоций», способствовали развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста посредством арт-терапии, повышению знаний об уже знакомых эмоциональных состояниях, положительному взаимодействию дошкольников, а значит оказывали позитивное воздействие на развитие в целом.

Список литературы:

1. Выдрина Н.Н. Развитие эмоционально волевой сферы средствами арт-терапии. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://festival.1september.ru/articles/210412/>
2. Крюкова С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://mistergid.ru/children/book/12335-Udivlyayus-zlyus-boyus-hvastayus-i-raduyus.-progra.html>
3. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. М.: АРКТИ, 2001. — 48 с.

ДИНАМИКА СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Тиховская Мария Юрьевна

*студент 5 курса, кафедры специальной психологии ВятГГУ,
РФ, г. Киров
E-mail: freitlainer43@mail.ru*

Лаптева Надежда Витальевна

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры общей
и специальной психологии ВятГГУ,
РФ, г. Киров*

В статье представлены данные исследования по изучению динамики страхов у дошкольников с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

В настоящее время проблема детских страхов обостряется и становится все более актуальной. Динамика современной жизни и повышение требований приводит к напряжению и эмоциональной нестабильности взрослых. Это находит свое отражение в повышении количества страхов у детей. Проблема страхов детей с нормальным психическим развитием является разработанной, в то время как исследований страхов детей с задержкой психического развития недостаточно.

Исследование детских страхов, как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе обусловлено пониманием важности того, насколько сильно эмоциональные состояния у детей влияют на нормальное протекание психических процессов и развитие личности ребенка. В нашей стране разработкой проблемы детских страхов занимались такие исследователи, как А.И. Захаров, В.С. Мухина, М.В. Осорина, А.М. Прихожан и др.

Страхи имеют возрастную динамику. Если посмотреть перечень страхов, которые присущи тому или иному возрасту, то можно отметить определенный путь развития самосознания человека. А.И. Захаров считает, что «вначале ребенок боится остаться один, без поддержки близкого лица (в семь месяцев), опасается посторонних, неизвестных ему лиц (в восемь месяцев). Далее он боится боли, высоты, гигантских в его представлении животных. Временами

он преисполнен суеверного ужаса перед Бабой-Ягой и Кощеем как символами зла и жестокости. Далее он боится темноты, огня и пожара, стихии, всего того, что было развито у первобытных людей, одухотворяющих многие неизвестные и опасные для них явления природы». Так страхи являются неизбежной принадлежностью нашей жизни. Постепенно изменяясь, они сопровождают нас от рождения до смерти. Человек не смог бы выжить, пренебрегая этими страхами, передаваемыми из поколения в поколение и составляющими часть его жизненного опыта.

Страхи, связанные с возрастными изменениями, здоровый ребенок переносит и перерастает. Это является важным условием для его успешного развития.

Однако у ребенка с задержкой психического развития страх может стать причиной многих нарушений в психофизиологической сфере. Установлено, что у детей с задержкой психического развития (конституционального, соматогенного, психогенного и церебрального происхождения) эмоциональное и личностное развитие не соответствует своему возрасту. В дошкольном возрасте у таких детей преобладает импульсивность, неадекватность в оценке результатов, повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к аффективным вспышкам, конфликтам и тревожно-фобическим расстройствам (Н.Л. Белопольская, Е.В. Васильева, О.В. Защирина, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, Т.З. Стернина, З. Тржесоглава, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, Л.М. Шипицына).

Детские страхи имеют временный характер, однако у детей с задержкой психического развития они могут сохраняться длительное время и тяжело переживаться ребенком. Причинами могут быть: нервная ослабленность ребенка, неправильное поведение родителей, конфликтные отношения в семье. Психика ребенка отличается обостренной восприимчивостью, ранимостью, неспособностью противостоять неблагоприятным воздействиям, поэтому очень важным является поиск эффективных путей выявления и преодоления психического неблагополучия ребёнка.

Мы изучали динамику страхов у дошкольников с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Экспериментальную группу составили воспитанники МКДОУ № 166 города Кирова — 50 человек в возрасте 3—7 лет, в составе контрольной группы было 100 воспитанников МДОУ № 195 города Кирова. Всего в исследовании приняло участие 150 человек.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики:

1. Методика «Опасения и страхи у детей» А.И. Захарова;
2. Методика «Незаконченные предложения» А.И. Захарова;
3. Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столин.

Выявление количества и содержания страхов, проводимое по методике «Опасения и страхи у детей» А.И. Захарова, показало различия в переживании страхов дошкольниками с нормальным психическим развитием и детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Среднее количество страхов

Возраст	Дошкольники с нормальным психическим развитием	Дошкольники с задержкой психического развития
3	3,25	5
4	4,35	6,2
5	5,7	8,4
6	6,8	11,1
7	7,55	12,2

Таблица дает возможность выявить и сформировать определенные тенденции: у дошкольников с задержкой психического развития по сравнению с дошкольниками с нормальным психическим развитием отмечается повышенное количество страхов, особенно в старшем дошкольном возрасте. Это связано с наибольшей насыщенностью старшего дошкольного возраста страхами.

Количество страхов, приходящихся на одного дошкольника с задержкой психического развития, превосходит в 1,5 раза количество страхов,

приходящихся на дошкольника с нормальным психическим развитием. Если дошкольник с нормальным психическим развитием имеет до 8 страхов, то у дошкольника с задержкой психического развития эта цифра доходит до 13. Это объясняется тем, что дети с задержкой психического развития отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения, неуверенность, чувство страха.

Анализ содержательно-динамических особенностей страхов показал, что у дошкольников с задержкой психического развития преобладают страхи свойственные детям более раннего возраста, такие как: страхи животных, страшных снов, темноты, сказочных персонажей, в то время как у дошкольников с нормальным психическим развитием центральное место занимает страх собственной смерти и смерти родителей.

Выявив отличия в количестве и содержании страхов у дошкольников с нормальным развитием и дошкольников с задержкой психического развития, мы перешли к изучению причин страхов и беспокойства ребенка. Для этого была использована методика «Незаконченные предложения» А.И. Захарова, направленная на получение дополнительных сведений о страхах у детей.

Анализ результатов показал, что у дошкольников с задержкой психического развития по сравнению с дошкольниками с нормальным психическим развитием отмечается высокий уровень страхов, особенно выражены страхи, касающиеся вопросов общения с родителями и отношением к детскому саду, а также страхи сказочных персонажей, нападения, одиночества и смерти. Последние страхи преобладают как у дошкольников с задержкой психического развития, так и у дошкольников с нормальным психическим развитием, что позволяет нам говорить об одинаковых механизмах возникновения данных страхов.

Для дальнейшего более детального понимания причин страхов нам необходимо выявить взаимосвязь типов родительского отношения и возникновения страхов у детей дошкольного возраста, так как самая распространенная

причина появления детских страхов — сложные семейные отношения и неправильное воспитание ребенка в семье.

Для выявления типа родительского отношения у дошкольников с нормальным психическим развитием и дошкольников с задержкой психического развития мы использовали тест-опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина.

При соотнесении полученных данных с предыдущими результатами, где нами было выявлено количество страхов у дошкольников с задержкой психического развития и дошкольников психическим с нормальным развитием, мы получили, что типы родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник» наиболее часто встречаются у родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития с наибольшим количеством страхов. У родителей детей с задержкой психического развития с небольшим количеством страхов преобладает такой тип родительского отношения как «Кооперация», также как и у родителей детей с нормальным психическим развитием.

Мы подробно изучили содержательно-динамические особенности детских страхов, а также причины их возникновения. На основе полученных в эксперименте данных нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на преодоление страхов у дошкольников с задержкой психического развития. Страхи у данной категории детей сохраняются длительное время, служат признаком эмоционального неблагополучия и негативно влияют на психическое здоровье и развитие ребенка. С помощью данной программы специалист сможет грамотно выстроить свою работу с данной категорией детей, помочь им преодолеть имеющиеся страхи, а также предупредить возникновение новых страхов.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на снижение количества страхов у дошкольников с задержкой психического развития была опробована и явилась эффективной. Количество страхов снизилось, о чем свидетельствуют количественные данные до и после формирующего

эксперимента. В результате коррекционных занятий дети научились более адекватно оценивать свое эмоциональное состояние, у детей сформировался навык релаксации. Подводя итог, можно сказать, что снижение количества страхов у дошкольников с задержкой психического развития возможно с помощью методов игровой коррекции, арттерапии и сказкотерапии.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Туприна Мария Алексеевна

студент, кафедра ПсихМНО, ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ»,

РФ, г. Нерюнгри

E-mail: tuprina00@mail.ru

Хода Людмила Дмитриевна

научный руководитель, д-р пед. наук, профессор, кафедра ПсихМНО, ТИ (ф)

ФГАОУ ВПО «СВФУ»,

РФ, г. Нерюнгри

У ребенка в подростковом возрасте, часто нарушается «ход личностного становления из-за трудностей и противоречивости растущего организма, а также из-за внутренних и внешних условий его развития, тем самым создаются объективные предпосылки для появления агрессивности в поведении» [2, с. 106]. Поэтому нарушения в поведении детей подросткового возраста являются одной из важных проблем и интерес специалистов к ним постоянно возрастает.

Проблема предупреждения, понимания и коррекции агрессивного поведения подростков является междисциплинарной областью научного исследования, предметом внимания целого ряда наук. Так как среди многих факторов, которые способствуют развитию, появлению или ликвидации агрессии, снижению ее уровня, мы считаем что, «особое место в исследовании и решении проблемы предупреждения и коррекции агрессивного поведения должна занимать педагогика, поскольку школьные факторы в этом аспекте играют не маловажную роль» [3, с. 2].

Агрессивное поведение у детей подросткового возраста в рамках образовательного учреждения имеет свои особенности. По мнению Л.Н. Галигузовой, в «условиях отвержения в эмоциональном плане детско-родительских взаимоотношений, у подростков появляется не доверительное отношение к миру и агрессивность в поведении что, безусловно, негативно сказывается на его развитии: снижается самооценка и позитивная активность.

Особое внимание уделяется прогнозированию возникновения трудностей в общении ребенка с окружающими его людьми» [1, с. 71].

У подростков, лишенных родительского попечительства, масса проблем, которые неведомы их сверстникам из нормальной семьи. Эти подростки психологически отчуждены от людей, и это дает им свободу к правонарушениям. В условиях интерната у подростков складывается агрессивный, игнорирующий или пассивный тип поведения и эмоционального реагирования. Поэтому, из этого следует вывод, что агрессия, нарушенный процесс социализации, недоверие к окружающему миру, делает подростков-сирот на выходе из детских домов и школ интернатного типа не приспособленными к дальнейшей самостоятельной жизни.

Для проведения апробации программы экспериментальной базой исследования была выбрана школа-интернат «Арктика» г. Нерюнгри.

В экспериментальную школу-интернат «Арктика» с углубленным изучением предметов гуманитарно-культурологического профиля принимаются в первую очередь дети, нуждающиеся в помощи государства, в том числе дети из многодетных и малообеспеченных семей. Осуществляется набор в количестве 125 обучающихся с ежегодным обновлением состава на 40 %. В настоящее время, обучая детей из 19 арктических улусов, школа является опорной для сети школ Арктики и мест компактного проживания народов Севера.

В школе реализуются такие проекты, как общинное самоуправление детей, традиционные игры предков и другие разнообразные мероприятия. Большинство детей принимают в них активное участие, но встречаются и такие дети, которые не хотят нигде участвовать, не проявляют свои способности и трудно идут на контакт. Как и в любом интернатном учреждении, наблюдаются дети с агрессивным поведением. В основном такое поведение наблюдается у детей, которые обучаются первый год и не успели адаптироваться к новым условиям проживания. Большинство детей приезжают с разных улусов, и у каждого народа свой менталитет, язык, манеры общения, поведения. Некоторые дети, не привыкшие быть вдали от родителей, особенно

трудно адаптируются и тем самым ведут себя не самым лучшим образом, показывают свое поведение, трудно идут на контакт, предпочитают оставаться в комнатах, из-за чего у них ограничивается связь с окружающими.

В школе-интернате агрессивное поведение в первую очередь проявляется на бытовом уровне. В одной комнате проживают по 2—3 человека. Установление правил в комнате, графиков уборки могут создавать ситуации, где могут проявляться агрессивное поведение того или иного подростка. Таких ситуаций в условиях интерната бывает очень много. В таких случаях, проявляется чаще вербальная, иногда физическая агрессия.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа с целью выявления уровня агрессивности подростков. Экспериментальной базой исследования стала школа-интернат «Арктика» г. Нерюнгри (экспериментальный класс — 10 «Б», контрольный класс — 10 «В»). В исследовании участвовало 20 учащихся (10 учеников в экспериментальном классе и 10 учащихся в контрольном классе).

Мы использовали следующие методики для выявления уровня агрессии подростков: тест-опросник Басса-Дарки и методику диагностики самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина.

В ходе первичной диагностики по методике «Басса-Дарки» был выявлено, что в экспериментальном классе у 45 % учащихся (5 чел.), а в контрольном 30 % учащихся (4 чел.) показатели всех индексов (общий индекс агрессии и индекс враждебности) выше нормы и превышают аналогичные показатели остальных подростков. Им свойственны такие формы агрессии как: физическая агрессия, раздражение, вербальная агрессия, чувство вины. Следовательно, таким подросткам в большей степени присуще использование физической силы против другого лица; готовность к проявлению негативных чувств, при малейшем возбуждении, вспыльчивость, грубость; выражение негативных чувств через такие формы как ссора и крик, а также через содержание словесных ответов угрозу и ругань; кроме того им свойственно выражение возможного убеждения, в том, что они являются плохими, способны поступать

злобно, но при этом ощущать угрызения совести. Выявлен и низкий уровень агрессивности. В экспериментальном классе он составляет 25 % учащихся (3 чел.) и в контрольном 20 % учащихся (3 чел.). Средний уровень в экспериментальном классе показали 30 % (4 чел.), а в контрольном классе 50 % (7 чел.).

В ходе диагностики по методике Спилберга-Ханна были получены следующие результаты: в экспериментальной группе 50 % учащихся (7 чел.) показали высокий уровень тревожности, 35 % (4 чел.) учащихся показали средний уровень, и 15 % учащихся (2 чел.) — низкий уровень тревожности. В контрольной группе 45 % учащихся (7 чел.) показали высокий уровень тревожности, 35 % (6 чел.) показали средний уровень, и 10 % (2 чел.) — низкий уровень.

Таким образом, экспериментальный класс нуждался на данный момент в психолого-педагогической работе по коррекции агрессивного поведения, так как в данном классе процент детей с агрессивным поведением был больше, чем в контрольном классе.

На основании проведенной диагностики нами была составлена программа коррекции агрессивного поведения подростков, проживающих в условиях школы-интерната. Занятия по разработанной программе проводились только в экспериментальной группе 10 «Б» класса по 1 часу в неделю.

В своей программе по коррекции агрессивного поведения подростков мы использовали следующие методы: игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, наглядный метод, метод беседы, социально-психологический тренинг. Формы работы — групповая, индивидуальная.

Результаты итоговой диагностики по методике М. Басса-Дарки показали, что у детей экспериментального класса прослеживается динамика снижения уровня агрессивного поведения среди подростков. После проведения занятий по программе на констатирующем этапе высокий уровень агрессивного поведения был установлен у 46 % (6 чел.) подростков, средний уровень — у 31 % (4 чел.), низкий уровень — у 23 % (3 чел.).

Проведя итоговую диагностику по методике тревожности Спилберга-Ханна, установили, что у 31 % (4 чел.) подростков высокий уровень тревожности, средний уровень у 54 % (7 чел.) подростков, а низкий уровень показали 15 % учащихся (2 чел.).

Исходя из итоговых результатов, мы видим, что уровень тревожности и агрессивности снизился, по сравнению с показателями на первом этапе нашего эксперимента.

Таким образом, наша психолого-педагогическая программа с использованием игротерапии, изотерапии, сказкотерапии, метода беседы, социально-психологического тренинга, является одним из эффективных и результативных средств коррекции агрессивного поведения подростков. Она способствует снижению уровня личностной тревожности, развитию навыков эффективного межличностного взаимодействия, повышению уверенности в себе, обучению приемам саморегуляции и умению владеть собой в различных ситуациях.

Список литературы:

1. Галигузова Н., Смирнова Е. Ступени общения. М.: Дрофа, 2000. — 143 с.
2. Запорожец А.В. Особенности агрессивного поведения. М.: Модэк, 2007. — 240 с.
3. Перешеина Н.В., Заостровцева М.Н. Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений. М.: Сфера, 2006 — 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ СКЛОННОСТИ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

Хомутова Алена Алексеевна

*студент 5 курса факультета психологии СГПИ филиал ПГНИУ,
РФ, г. Соликамск
E-mail: alena.homutova@mail.ru*

Мальцева Наталья Владимировна

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент СГПИ филиал ПГНИУ,
РФ, г. Соликамск*

Употребление подростками психоактивных веществ — одна из серьезнейших проблем современного российского общества. Наркотические вещества стремительно распространяются в подростковой среде. Эта тенденция вызывает тревогу, поскольку влечет за собой необратимые, опасные последствия для нашей страны.

Известно, что начало употребления психоактивных веществ (ПАВ) в подростковом возрасте повышает риск развития зависимости, так как для этого периода характерны бурные нейроэндокринные сдвиги. Также имеют место различные группы факторов, влияющих на развитие склонности к употреблению ПАВ (биологические, индивидуальные, семейные, внесемейные) [2].

В нашем исследовании была рассмотрена проблематика формирования зависимости к ПАВ у подростков с различным типом акцентуаций характера. Данной проблеме были посвящены работы отечественного психиатра А.Е. Личко, и его последователей. Акцентуации характера в значительной мере определяют специфику аддиктивного (зависимого) поведения [1, с. 18].

Подростковый возраст, сам по себе, является достаточно сложным периодом, в силу своих особенностей. И действие различных факторов на личность подростка, может вызвать устойчивость в отношении неблагоприятного влияния окружения. Поэтому одним из актуальных направлений

психолого-педагогической деятельности является профилактика употребления ПАВ.

По результатам нашего исследования было установлено, что наиболее склонными к употреблению психоактивных веществ, являются подростки со следующими типами акцентуации характера — гипертимный, шизоидный, истероидный, неустойчивый, психастенический, астеноневротический. Профилактические меры должны приниматься именно с учетом особенностей данных типов акцентуаций. Отметим, что для достижения положительных и стойких результатов, профилактические меры должны применяться, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов.

Рассмотрим следующие рекомендации для родителей и педагогов по профилактике употребления психоактивных веществ у подростков с различными типами акцентуаций характера.

Осуществляя профилактику употребления психоактивных веществ подростками с гипертимным типом акцентуации, следует привлекать таких детей к различным видам деятельности, в которых они смогут проявить себя, произвести на окружающих благоприятные впечатления. Это может быть участие в школьных спектаклях, балах, занятия в спортивных секциях, акциях по пропаганде здорового образа жизни и т. д. Увлекаясь подготовкой и проведению мероприятий, значимых для него, гипертим удовлетворит свою потребность в новых, интересных, необычных впечатлениях. Если в семье есть младшие дети, то подросток может помогать родителям в воспитании своих сестер и братьев. В школе, таким подросткам можно поручать кураторство над младшими классами, быть ведущими различных праздничных мероприятий и т. п. Также родители должны подобрать такой вид семейных взаимоотношений, при котором ребенок не будет чувствовать постоянный контроль, ограничение выбора действий. Подросткам-гипертимам достаточно сложно находить общий язык с родителями и педагогами. В результате происходят конфликты. Гипертимы отвергают все правила и распорядки, которые мешают их свободе. Поэтому, одной из рекомендаций для педагогов

и родителей, является налаживание взаимопонимания с гипертимными подростками и учет их мотивов к самостоятельности и независимости. Попытки контроля, строгие беседы вызовут у гипертимов лишь протестные реакции.

Подростки-шизоиды характеризуются как замкнутые, увлеченные своими интересами. В то же время, могут бурно реагировать на попытки вмешаться в их внутренний мир. Они необщительные, не понимают окружающих, любят находиться в одиночестве. Из-за боязни устанавливать контакты, могут прибегнуть к употреблению ПАВ. Поэтому нужно подобрать для них более благоприятные способы повышения уверенности, преодоления затруднений при новых знакомствах. Родителям следует помочь таким подросткам в выборе круга общения, побуждать к общению в подходящих ситуациях. Полезно будет такому подростку заниматься спортом, предпочтительнее одиночными видами (шахматы, теннис, легкая атлетика), или изобразительной деятельностью. Это позволит реализовать свободное время подростка в наиболее благоприятную и полезную деятельность. Маловероятно, что подросток-шизоид, заинтересовавшийся каким-либо хобби, будет тратить время на употребление психоактивных веществ.

Для подростков с неустойчивым типом акцентуации мы предлагаем следующие рекомендации. Родителям не следует забывать о том, что основной особенностью подростка с неустойчивым типом, является слабоволие. Родителям рекомендуется постоянно стимулировать инициативную положительную активность в домашних делах, поручать различные задания, касающиеся семьи. Также необходимо ограничивать время нахождения на улице, в тёмное время суток. Лучше, если ребёнок будет соблюдать режим дня, это поможет исключить появление у него свободного времени, неконтролируемого родителями и педагогами. Следует обращать внимание на то, с кем общается подросток, с кем проводит много времени, и если это лица с криминальной направленностью, то необходимо ограничивать времяпровождение подростком с данным контингентом.

Педагогам следует уделять особое внимание подросткам с данным типом акцентуации. Одновременно с контролем, педагоги должны оказывать подростку помощь при выполнении заданий, поддерживать спокойную и комфортную обстановку в классе. При данном типе акцентуации не допускаются: отсутствие контроля, попустительский стиль семейного воспитания, низкая требовательность со стороны родителей.

Астеноневротический тип характеризуется склонностью к депрессии, плаксивостью, пугливостью, ипохондричностью. В семье, для подростка с данным типом акцентуации, необходимо создать комфортные условия воспитания, где все требования будут согласованы родителями. Общение должно быть эмоциональным, подросток должен чувствовать заботу и любовь родителей. Родителям следует придерживаться оптимистических установок, создавать ситуацию успеха, поощрять увлечения и хобби подростка. Возникающие неудачи на фоне утомляемости подростка-астеноневротика лучше вуалировать, не придавать им особого смысла. Тогда у подростка не будет возникать мыслей, о том, что родители не уделяют ему достаточного внимания.

Педагогам необходимо учитывать психофизиологическое состояние подростка, оценивать деятельность, аргументируя, обращая внимание на положительные моменты. Нужно, чтобы малейшие успехи подростка были замечены педагогами, и чаще создавались ситуации, в которых подросток проявлял себя как смелый и уверенный.

Заботливые отношения в семье, отказ родителей от завышенных требований к ребенку, отсутствие обязательств подростка, которые требуют от него максимум интеллектуальных процессов, предельных психофизических возможностей, позволят подростку осуществлять более стабильную жизнедеятельность. Дома, родители могут участвовать в подготовке домашних заданий вместе с подростком, а также мотивировать на успех, решительность.

Педагогам рекомендуется чаще хвалить таких подростков, вселять в них уверенность, но, и не злоупотреблять повышенной ответственностью таких

детей. Работа на уроках должна быть четко регламентирована, без различных неожиданных ситуаций, которые лишь могут усугубить беспокойство подростка-психастеника. Поддержка, похвала, ласковые, мягкие замечания, мотивирование к самостоятельности и активности — основное, что должен применять педагог при взаимодействии с подростком — психастеником.

Истероидные черты у подростка проявляются в эгоцентризме, в жажде быть заметным. Истероид терпеть не может равнодушие и безразличность по отношению к себе. Поэтому родителям следует уделять особое внимание личности своего ребенка. Необходимо создать эмоционально насыщенную обстановку в семье, с доверительными отношениями. Не стоит применять жестокие методы воспитания, а также должно быть исключено эмоциональное отвержение. Родителям необходимо проявлять уважение к подростку в сочетании с требовательностью. Также нужно осуществлять контроль над поведением истероида, но без провоцирования конфликтных ситуаций. Любое недоразумение, разногласие может привести к эмоциональному всплеску, к агрессивным поступкам. Следовательно, рекомендуется увлечь подростка такими видами деятельности, которые будут способствовать выходу накапливающейся внутренней энергии. Это могут быть спорт, физическая активность, туристические мероприятия и т. п. Эти важные моменты профилактики нужно учитывать своевременно для того, чтобы подросток не попал в подростковую группу, употребляющую ПАВ.

Педагогам следует постоянно руководить учебной деятельностью подростков-истероидов, давать выполнять задания поэтапно, по возрастианию. Также нужно учитывать то, что истероид любит говорить в обществе, поэтому педагогам нужно давать возможность реализовывать эту потребность подросткам, и в это же время требовать от него сдержанность, умение слушать собеседников. Вообще, педагогам следует придерживаться доброжелательной, сдержанной манеры взаимодействия с подростками истероидного типа. Поставленные оценки рекомендуется доброжелательно аргументировать.

Можно рекомендовать также поручать подросткам-истероидам коллективные дела, в организации которых они могут чувствовать власть, распоряжение.

Таким образом, для достижения положительных и стойких результатов, профилактические меры должны осуществляться, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов. Родители и педагоги должны иметь одинаковые позиции, повстречавшись с данной проблемой. Это достаточно сложно, но обращая внимание на психолого-педагогические аспекты профилактики употребления ПАВ, этого можно достичь.

Список литературы:

1. Личко А.Е. Подростковая наркология: руководство для врачей. Л.: Медицина, 1991. — 301 с.
2. Москаленко В.Д. Биологические, индивидуальные, семейные и внесемейные факторы риска и защиты от злоупотребления психоактивными веществами у подростков. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://medi.ru/doc/773013.htm>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Шишкина Мария Сергеевна

студент 5 курса, кафедра педагогики и методики начального обучения ТИ (ф)
СВФУ, РС(Я),
РФ, г. Нерюнгри
E-mail: sutaha@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ТИ (ф) СВФУ, РС(Я),
РФ, г. Нерюнгри

Становление личности происходит в подростковом возрасте, когда возрастные изменения влияют на процесс творчества. Это чревато непредсказуемыми личностными кризисами. Поэтому эта проблема считается, очень актуальной в настоящее время. В основе нашей программы лежат методические разработки, следующих авторов Е.А. Авдеевой, В.И. Андреева, Е.А. Антоновой, Л.П. Аристовой, В.С. Безруковой, И.С. Юдина, Т.И. Шамовой.

Программа развития творческой активности выстроена таким образом, чтобы подростки развивались творчески, обладали нравственными качествами, научились быть социально значимой личностью, способной быть самостоятельной в принятии решений.

Цель программы: создание условий для развития творческой активности подростков, посредством психолого-педагогической программы.

Задачи программы:

1. развитие творческого мышления подростков: гибкость, нестандартность мышления, оригинальность;
2. развитие креативности подростков;
3. повышение мотивации на развитие творческой активности подростков.

В основе программы лежат принципы, выделенные Е.А. Авдеевой:

1. принцип единства коррекции и диагностики;
2. принцип системности коррекционных профилактических и развивающих задач;

3. принцип возрастных, психологических и индивидуальных особенностей клиента;

4. принцип деятельностной коррекции;

5. принцип учета эмоциональной сложности материала;

6. принцип комплексности методов психологического воздействия.

В работе используются следующие методы и приемы: кейс-метод; мозговой штурм; написание эссе; сказкотерапия; изотерапия; игротерапия; создание проблемной ситуации, побуждающей подростка задавать вопросы учителю, товарищам, выяснять неясное, глубже осмысливать знания; прием образного сравнения (анalogии), когда какой-то сложный процесс или явление сравниваются с более простым и понятным.

Ожидаемый результат:

1. подростки проявлять оригинальность, научатся нестандартно и гибко мыслить, сформируют творческую активность, что в дальнейшем послужит умением быстро и креативно выходить из сложных ситуаций;

2. подростки сформируют творческую активность, научатся проявлять повышенный интерес в играх и написаниях эссе, что в дальнейшем обеспечит развитие навыков и умений самостоятельного умственного труда.

Программа включает в себя следующие блоки:

I. «Креативность и творчество» — формирование умения мыслить творчески.

II. «Наблюдательность и оригинальность» — развитие творческого воображения, гибкости, точности и оригинальности мышления.

III. «Сила фантазии» — развитие беглости и оригинальности мышления, развитие ассоциативного мышления и способностей к придумыванию оригинальных историй.

IV. «Выход есть всегда» — развитие творческой деятельности, выработка умений искать нестандартные стратегии, развитие гибкости, точности и оригинальности мышления.

V. «Чувствительность и настроение» — развитие оригинальности, гибкости, ассоциативного мышления, развитие способности классифицировать образную информацию разными способами, способность выделять главные и важные моменты в информации.

VI. «Творческий инсайт» — осознание и преодоление барьеров проявления креативности, осознание характеристик креативной среды развитие творческого воображения, развитие гибкости, точности и оригинальности мышления.

VII. «Творчество — как душевная красота человека» — формирование навыков и умений управления креативным процессом, осознание характеристик креативной среды, формирование умения мыслить творчески развитие гибкости, точности и оригинальности мышления.

Рассмотрим используемые методы и приемы в процессе наших занятий.

1. Мозговой штурм.

Один из наиболее эффективных методов стимулирования творческой активности. Он позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил, предлагается высказывать как можно больше идей и вариантов. После из общего числа идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

На занятии № 2. «Я учусь креативно мыслить» ребята выполняли интересное упражнение «Удивительный фрагмент».

Учащиеся сосредоточивались на своей личной истории. Старались «осмотреть» внутренним взором, весь свой опыт, все, что они видели, слышали, чувствовали в ходе своей жизни. Им нужно было найти в своем опыте фрагмент, который, по их мнению, был наиболее удивительным, новым, неожиданным и необычным для их соседа по парте. На подготовку отводилось три минуты». Через три минуты кто-либо из учащихся начинал работу и рассказывал своему соседу слева выбранный им фрагмент опыта.

Упражнение направлено на развитие прогностических способностей, расширение опыта учащихся и умения находить маловероятные варианты

поведения. При этом упражнении происходит осознание социальных и индивидуальных стереотипов, что ослабляет влияние на поведение и мышление учащихся.

На занятиях также использовались методы игротерапии, сказкотерапии, изотерапии.

Изотерапия включает в себя упражнения и игры, направленные на гармоничное развитие личности через развитие способностей к самопознанию и самовыражению. Метод изотерапии базируется на убеждении, что внутреннее «Я» человека отражается в зрительных образах, когда человек рисует или пишет картину.

На занятии № 18. «Творческая смелость» подростки рисовали свое настроение, изображали его на бумаге любым способом, как им хотелось. Далее они должны были рассказать о своем рисунке, какое у них было настроение в момент, когда они рисовали, чтобы лучше понять свой внутренний мир.

Метод изотерапии направлен на развитие нестандартного мышления и творческого потенциала подростка.

Игротерапия — метод психотерапевтического воздействия на подростков с использованием игры, оказывающей сильное влияние на развитие личности подростка.

На занятии № 4. «Основы творчества в жизни человека», № 6. «Насколько мы оригинальны?» применялись игры направленные на развитие способности визуального восприятия пространства и воображения.

«Необычное животное».

Учащийся должен представить любое животное. После того, как сделает это, невербально, ему нужно изобразить представленное животное. Он показывает, все остальные высказывают предположения, что это за животное. Если представленное животное кто-то уже показал, то изображают другое.

Метод игротерапии способствует созданию близких отношений между участниками группы, повышает самооценку, снимает тревогу перед окружающими, позволяет проявить себя в различных ситуациях общения.

Сказкотерапия — это метод, использующийся для расширения сознания, развития творческих способностей, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Сочиняя сказку, подросток метафорически описывает реальные события из своей жизни.

На занятии № 16. «Основы креативности» учащиеся рассказывали начало какой-то истории, например: «Лето. Утро. Мы на даче. Мы вышли из дома, и пошли к реке. Ярко светит солнце, дует приятный легкий ветерок...». Далее они должны придумать продолжение истории и представляли себе то, что происходит дальше, рассказывают. Затем учащийся останавливается и дальше продолжение придумывает взрослый и т.д.

Благодаря методу сказкотерапии подростки учатся понимать и принимать себя через действия тех или иных героев, научится его способностям встречать и преодолевать житейские трудности. Сказкотерапия позволяет пересмотреть и заново сформировать свои жизненные ценности.

Изотерапия — это метод, помогающий подростку высвободить наружу имеющийся творческий потенциал и найти запасные способы решения проблем.

На занятии № 2. «Роль творчества в моей жизни» подростки формулировали многие существенные характеристики креативности как свойства личности, творческого процесса. Предлагалось каждому взять лист бумаги и нарисовать креативность так, как они ее понимают. После того как все закончили рисовать, каждый участник группы рассказывал о своем рисунке, о том, как он понимает, что такое креативность.

Методы игротерапии, сказкотерапии, изотерапии способствуют развитию творческой активности. Подросток посредством данных методов учится понимать и контролировать свои эмоции и внутренний мир.

Кейс-метод — это метод, использующий описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

На занятии № 5. «Насколько мы наблюдательны?» подросткам необходимо было придумать некую инструкцию, но при этом произнести каждому только по одному слову. Конец каждой фразы надо отмечать понижением голоса. Подростки должны договориться о том, в каком направлении — по часовой стрелке или против нее — они будут передавать друг другу слово. Один начинает игру, его сосед присоединяется и т. д. Каждый новый игрок произносит только одно слово. Совместное творчество удастся лучше всего тогда, когда никто не строит больших планов, а ориентируется на то, что уже было сказано до него, и лишь добавляет новый элемент.

Написание эссе — это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу.

На занятиях № 8. «Хорошие ли мы фантазеры?», № 18. «Творческая смелость» применялся метод написания эссе, направленный на развитие креативности, фантазии.

Занятие № 8. «Хорошие ли мы фантазеры?»

Подростки писали сочинение на тему: «Творческий процесс в жизни человека». При помощи этого задания, подростки развивали воображение, потому что размышления о творчестве, не могут укладываться в одну мысль, думая о творчестве, подросток должен вспомнить, что он чувствовал, когда ему приходилось что-нибудь творить или создавать.

Занятие № 18. «Творческая смелость»

Ребята писали сочинение на тему: «Что такое креативность?».

В ходе этого упражнения подростки развивали гибкость, оригинальность мышления, фантазию, потому что креативность, процесс сложный по своему содержанию, он отражает наши чувства.

Итак, мы полагаем, что внедрение в практическую деятельность психолого-педагогической программы, будет способствовать развитию творческой активности подростков, ведь в процессе творчества, подростки

вкладывают свои возможности, выражают какие-то аспекты личности, что играет важную роль в их саморазвитии.

Список литературы:

1. Авдеева Е.А. Роль эмоций в творчестве. М.: Наука, 2011. — 298 с.
2. Андреев В.И. Самореализация личности представителей творческих профессий: половые различия: Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Гиперион, 1998. — 215 с.
3. Антонова Е.А. Творчество: свобода и необходимость: сущность творчества. Пути повышения творческой активности. М.: Лабиринт Пресс, 1995. — 118 с.
4. Аристова Л.П. Теоретические аспекты проблемы формирования самостоятельности. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб.: Гиперион, 2006. — 104 с.
5. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург.: Деловая книга, 1999. — 344 с.
6. Шамова Т.И. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: ТЦ СФЕРА, 2011. — 171 с.
7. Юдин Э.Г. О психологических методах изучения творчества: Проблемы научного творчества в современной психологии. М.: Наука, 1971. — 203 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЕ

Якунькова Альбина Васильевна

*студент 3 курса, психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала
ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
РФ, г. Арзамас
E-mail: yakunkova.albina@mail.ru*

Смирнова Татьяна Станиславовна,

*научный руководитель, старший преподаватель кафедры психологии развития
Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
РФ, г. Арзамас
E-mail: t.smirnova71@yandex.ru*

На сегодняшний день признано мнение, что важным фактором, влияющим на формирование личности ребенка, является семья. Определенные социально-психологические условия, микроклимат семьи во многом определяют развитие личности ребенка, как в настоящем, так и в будущем.

Именно любовь и поддержка родителей дают детям чувство уверенности, защищенности, что необходимо для их гармоничного развития. Основную информацию о мире и о самом себе ребёнок получает от родителей, которые обладают уникальной возможностью влиять на ребёнка в связи с его физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них.

Но зачастую родители не задумываются о значимости, возложенной на них миссии воспитания детей. Относятся к этому халатно, легкомысленно или же выбирают совсем ни тот стиль семейного воспитания, что приводит к отклонениям в родительско-детских отношениях. А так же, к сожалению, психологи и педагоги не всегда акцентируют внимание на имеющихся отклонениях в родительско-детских отношениях, что приводит к усилению и закреплению дисгармонии, сказывающейся на дальнейшем развитии ребенка и приводящей к девиантному поведению.

Поэтому, не удивителен и тот факт, что в настоящее время все больше возрастает количество детей с девиантными формами поведения.

Изучением проблемы девиантного поведения занимались зарубежные и отечественные ученые такие как, Э. Эриксон, Ч. Ломброзо, Э. Кречмер, У. Шелдон, А. Адлер, З. Фрейд, К.Г. Юнг, Д. Боулби, Г. Салливан, К. Хорни, К. Роджерс.

Так же, многие ученые, например Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин, занимались изучением периодизации возрастного развития, изучением новообразований, возникающих с переходом на новый возрастной этап, а так же изучением кризисов, сопутствующих каждому этапу развития. Подростковый возраст у них пользовался особым интересом, потому что на этом этапе возрастного развития происходит много качественных изменений в развитии ребенка, в его физиологии и психологии. Именно подростковый возраст наиболее подвержен появлению отклонений в поведении и этому способствует целый ряд факторов, основным из которых является семья, ведь основными функциями семьи являются воспитание детей и их первичная социализация.

Семья рассматривается как первичный и наиболее мощный агент социализации, играющий ключевую роль в формировании личностных черт и мотивов, руководстве социальным поведением, передаче ценностей, веры и норм, свойственных данной культуре.

По мнению Т.А. Куликовой, семейное воспитание — это целенаправленные, сознательные воспитательные воздействия, осуществляемые родителями с целью формирования определенных качеств и умений [1]. Отечественными и зарубежными исследователями выделены различные типы семейного воспитания, но отклонения в них более подробно рассмотрены в классификациях А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллером.

Они одни из первых обратили внимание на то, что патологическое воспитание может вызывать отклонения в поведении несовершеннолетних.

Таковыми типами, по мнению ученых, являются: гипопротекция (недостаток опеки и контроля); доминирующая гиперпротекция (повышенное, обостренное внимание и забота о ребенке, чрезмерная опека и мелочный контроль

поведения, слезка, запреты и ограничения); потворствующая гиперпротекция (воспитание «кумира семьи»; стремление родителей освободить ребенка от малейших трудностей, потакать его желаниям, восхищаться его минимальными успехами); эмоциональное отвержение (потребности ребенка игнорируются, родители считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство им); жестокие взаимоотношения (на ребенке срывают зло, применяя насилие; так же проявляется скрыто, когда между родителями и ребенком стоит «стена» эмоциональной холодности и враждебности); повышенная моральная ответственность (от ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга не соответственно его возрасту) [2].

Названные стили семейного воспитания характеризуют нездоровые взаимоотношения родителей и детей, и, как следствие, являются непосредственным фактором дисгармоничного развития личности ребенка.

Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, осуществляемого родителями, на ребенка так же воздействует и социально-психологические условия семьи: социальное положение, род занятий, материальный уровень, уровень образования, ценностные ориентации членов семьи, морально-нравственные качества. Поэтому любая деформация родительской семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка.

В подтверждение вышесказанного, нами были подобраны методы исследования, которые помогут провести качественную диагностику и предположить, что патологические детско-родительские отношения в семье являются причиной девиантного поведения [3].

Экспериментальной базой исследования являлась одна из общеобразовательных школ Нижегородской области. В исследовании приняли участие учащиеся девятых классов (14—15 лет).

В качестве основных методик были использованы следующие — методика «Детско-родительских отношений в подростковом возрасте» (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская) и методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел).

Анализ результатов проведенного исследования по методике методика «Детско-родительских отношений в подростковом возрасте» О.А. Карабановой и П.В. Трояновской показал, что 7 исследуемых подростков (43 %) не чувствуют принятия со стороны родителей (родители не принимают своего ребенка таким, какой он есть, не демонстрируют любви, заботы и внимания); у 6 подростков (37 %) родители не понимают их чувств, состояний и переживаний, подростки ощущают эмоциональную дистанцию со стороны родителей; у 7 подростков (43 %) в семье происходят частые и интенсивные конфликты; 7 подросткам (43 %) со стороны родителей предоставляется большая автономность в действиях, поступках, требовательность со стороны родителей практически отсутствует, так же, практически отсутствует контроль их действий со стороны родителей; у 5 подростков (29 %) в семье царит полнота и непререкаемость власти родителя (повышенная авторитарность со стороны родителей); у родителей 7 подростков (43 %) проявляется непоследовательность, изменчивость и непостоянство воспитательных приемов, в поведении родителей проявляется неуверенность, сомнения родителя в верности его воспитательных усилий; у 5 подростков (29 %) со стороны родителей прослеживается низкое качество удовлетворения материальных потребностей ребенка, потребностей во внимании, в информации; 7 подростков (43 %) не удовлетворены отношениями с родителями.

Анализируя результаты методики определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) можно сказать о том, что 2 подростка (13 %) склонны к преодолению норм и правил, 4 исследуемых подростка (25 %) склонны к аддиктивному поведению, 4 подростка (25 %) склонны к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, 5 исследуемых подростков (31 %) склонны к агрессии и насилию, 6 подростков (37 %) неспособны контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Результаты 4 девочек (25 %) свидетельствуют о неприятии женской социальной роли, об отвержении традиционно женских ценностей и готовности (предрасположенности) к реализации мужских поведенческих стереотипов,

о принятии мужской системы ценностей и относительно высокой степени принятия собственной и чужой агрессии.

Обобщая полученные данные можно сказать о том, что подростки (7 человек, 43 %), воспитывающиеся в конфликтных семьях, и подростки (7 человек, 43 %), которым предоставлена полная автономность в действиях, поступках, требовательность к которым со стороны родителей практически отсутствует, имеют наибольшую склонность к девиантному поведению (11 человек, 69 %).

Данные результаты подтвердили наше предположение о том, социально-психологические условия семьи, а так же семейное воспитание оказывают сильнейшее влияние на формирование отклонений в поведении подростков.

Подводя итог, важно сказать о том, что социально-психологические условия семьи и семейное воспитание является основным звеном в цепочке факторов, влияющих на гармоничное развитие личности ребенка. Именно в семье происходит первичная и самая важная, ценная социализация ребенка, ведь семья является наиболее мощным агентом социализации. Немало важно подчеркнуть и то, что семья выступает определяющим социальным фактором в формировании морально-нравственных качеств личности подростка, а так же фактором, влияющим на появление девиаций в поведении. Поэтому родителям важно подходить к процессу воспитания более ответственно и грамотно. Благополучные социально-психологические условия семьи, а так же гармоничный и наиболее верно подобранный стиль семейного воспитания дают возможность заблаговременно исключить несколько факторов, способствующих дисгармоничному развитию личности ребенка, поскольку дети из семей с патологиями детско-родительских отношений в наибольшей степени склонны к появлению девиантного поведения.

Список литературы:

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 1999.
2. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. — 672 с.

3. Якунькова А.В., Смирнова Т.С. Влияние семьи на формирование девиантного поведения у детей подросткового возраста. Материалы VI Всероссийской (заочной) Научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь в современном мире: гражданский, творческий и инновационный потенциал» / Старооскольский филиал ФГБОУ ВПО МГРИ-РГГРУ; ред. кол.: Г.В. Черезов, С.Л. Степкина, С.А. Рыбакова. Старый Оскол: Изд-во РОСА, 2014. — 338 с.

СЕКЦИЯ 6. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

СПОРТ ВО БЛАГО СОЦИАЛЬНОГО АУТИЗМА

Богомазова Светлана Сергеевна
студент 3 курса, кафедра экономической теории СГЭУ,
РФ, г. Самара
E-mail: s.bogomazova@mail.ru

Савельева Ольга Викторовна
научный руководитель, доцент СГЭУ,
РФ, г. Самара

Как часто в больничных стенах можно встретить родителей, которым ставят страшный жизненный приговор: ваш ребенок — аутист. Приговор, конечно, сильно сказано, но кто захочет узнать, что его ребенок «не такой, как другие». Причины аутизма в основном заложены на генетическом уровне и признаки появляются до трех лет, но давайте введем новое понятие «социальный аутизм», который может проявиться в любом возрасте, у любого человека, независимо от его здоровья, социального статуса и стиля жизни. Этот вид аутизм вызван не отклонениями в генетическом коде, а прежде всего влияние внешней среды, в точнее, общество, в котором находятся и живут эти люди.

Чтобы глубже понять термин «социальный аутизм», для начала нужно разобраться с самим аутизмом.

Согласно справочнику по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста под редакцией Сергей Циркина «Аутизм — «уход» от действительности с фиксацией на внутреннем мире аффективных комплексов и переживаний». Это определение наиболее точно подходит для описания социального аутизма, правда причинность этого «ухода» другая.

В современном мире много жестокости, несправедливости, зависти и других негативных факторов, особенно в социуме. Люди стараются показать

свое превосходство над другими, преимущества, стать лидером, и стремительно и жестоко их унижают. Именно по этой причине и возникает «социальный аутизм».

Люди замыкаются в себе и постоянно ждут подвоха от остальных людей, даже если они настроены положительно. Не приживаясь в реальном мире, они строят свой собственный внутри. Но много ли можно построить в четырех стенах? По большей части у аутистов формируются нездоровые желания, они угасают эмоционально, не способны заниматься какой-либо деятельностью. Многие психологи считают, что в социальных аутистов зарождаются великие убийцы-тихони, которые неуловимы и извращены в своих желаниях и побуждениях.

Задача психологии на данном этапе определить вектор социальной деградации и запустить его в обратную сторону.

Но как же запустить это социальное выздоровление, если человек сам не хочет избавляться от своей проблемы. Тут важно найти внешние положительные «раздражители», которые заставят пробудиться и начать работать над собой.

Одним из самых эффективных таких раздражителей считается спорт. Ведь в процессе спортивной деятельности мы тренируем не только свои физические качества, но и посредством них воздействуем на эмоциональную сферу своей жизни.

В Германии уделяется огромное значение спорту, а также ему дают следующее определение «Спорт — совокупность взглядов, мероприятий, средств и деятельности, направленной на достижение высоких результатов в соревнованиях на основе психофизической тренировки, на физическое образование и активный отдых людей в свободное время."

Давно доказано, что спорт оказывает положительное влияние как и на тело, так и на душу. Спорт является лучшей альтернативой лекарствам, и начать заниматься им никогда не поздно. Еще в древности говорилось, что физические

упражнения идут на пользу здоровью, помогают человеку победить различные болезни и предотвратить другие.

Чем же полезен может быть спорт для социальных аутистов? Выявим некоторые положительные влиятельные процессы:

1. Индивидуальный спорт помогает повышать уверенность в себе, тем самым повышая социальный статус, и человека в представлении других. Никто не решится сказать грубого слова человеку, которые всем своим видом излучает уверенность, но не высокомерие. Да и за лидером охотно пойдут люди, — это увеличит не только социальную роль, но и позволит окружить себя более близким социумом.

2. Такие виды спорта, как восточные единоборства, имеющие не агрессивную подоплеку, помогают человеку развить гармонию с собой, обучают сдержанности. Социальным аутистам важно внутренне знать, что он может защитить себя, как физически, так и интеллектуально.

3. Физические нагрузки заставляют «страдать» тело, при этом они переводят сознание человека со своих заморочек на эти ощущение. Это помогает незаметно переставать углублять в собственным мир, а жить в реальном.

4. Ритмические виды спорта, такие как, плавание и бег, успокаивают. Социальным аутистам важно иногда побыть в спокойном состоянии. Плавание положительно влияет на нервную систему, давая время отдохнуть не только телу, но и снять эмоциональную напряженность.

5. И главное, спорт — это не только физические упражнения, но и возможность пообщаться с другими людьми. Но сейчас идет речь не о профессиональном занятии спортом, а о спорте, как о хобби. Профессионалы очень предвзято относятся друг другу, не подпускают к себе никого и могут усилить эффект социального аутизма. Люди, занимающиеся спорт в целях хобби, с радостью заводят новых друзей.

В современно мире давно перестали «ставить крест» на людях, имеющих отклонения как в физических, так и в умственных способностях. Существует множество программ, по которым обучают, развивают этих людей. Такие

программы нацелены в первую очередь на уменьшение ограничений нормальной жизни, они способствуют быстрой и наиболее безболезненной адаптации к современным реалиям.

Мнение о том, что социальный аутизм неизлечим — миф. На данный момент уже достаточное количество полностью выздоровевших люди и многие добились улучшения своего состояния. На данный момент, эффективность лечения в 60-ти процентном соотношении зависит от медикаментозного вмешательства, 25-ти процентов отдаются вмешательству профессионалов психиатрической и психологической сфера и 15 процентов заключены в занятиях спорта. Но с уверенностью можно сказать, что любое лекарство каким бы оно безвредным не считалось, все равно наносит определенный источник на организм. Психологическая помощь тоже имеет двоякое значение: она может и помочь социальном аутиста, так может и усугубить его ситуацию, подтолкнуть к новому витку развития аутизма. Спорт же, если и не даст положительных результатов при лечении и борьбы с аутизмом, но по крайней мере точно не ухудшит ситуацию.

Концепция первоочередности применения физических нагрузок при возникновение социального аутизма имеет свое место. Правильные нагрузки и выбор вида спорта, а также правильное дозирование количества и интенсивности его только поспособствуют мягкому и легкому пути к решению данной проблемы.

В свою очередь, можно сказать, что аутизм — это не приговор и никаким образом не начало конца, как думают многие, что естественно ухудшает их эмоциональное отношение к этому явлению. Социальный аутизм скорее употребляется в рамках не очень приятной реакции на внешние взаимодействия и отношения социума.

Спорт — это если и не решение социального аутизма, то по крайней первый кирпичик лестницы на пути к полному излечению и свободной нормальной жизни.

Список литературы:

1. Айрес Э.Дж «Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития». 2009 г.
2. Багадирова С.К., Юрина А.А. Материалы к курсу психология личности: учебное пособие. М.: Майкоп, 2014. — 112 с.
3. Баенская Е.Р., О.С. Никольская «Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение». 2005 г.
4. Самохвалов В.П., Коробов А.А., Мельников В.А. «Психиатрия. Учебное пособие для студентов медицинских вузов». Ростов: Феникс, 2002. — 201 с.
3. Фрейд З. «Анализ фобии пятилетнего мальчика», М.: Просвещение, 1990. — 77 с.

ДАЕШЬ ГТО!

Кузьмин Александр Юрьевич

*студент 3 курса, электротехнический факультет, СамГТУ,
РФ, г. Самара
E-mail: sanek_kuzmin@list.ru*

Борисов Анатолий Николаевич

*научный руководитель, доцент кафедры ФВ и Спорта СамГТУ,
РФ, г. Самара
E-mail: antic@pochtamt.ru*

*«Нет на свете прекрасней одежды, чем бронза мускулов и свежесть
кожи.»
В. Маяковский*

Цель нашей работы: всеми силами и средствами поддержать Указ президента РФ от 24.03.2014 № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)».

Задачи:

1. Вспомнить историю ГТО в СССР, РФ и нашем регионе.
2. Включиться в информационное сопровождение названного мероприятия, показать его важность, значимость, необходимость в условиях разворачивания США и Евросоюзом экономической и политической блокады России и разного рода так называемых санкций.
3. Еще раз напомнить о приказах и постановлениях Правительства РФ, определяющих взаимодействие физкультурных и медицинских организаций.
4. Поделиться опытом работы по приему контрольных нормативов физической подготовленности в нашем регионе, напомнить о возможных рисках и осложнениях, возникающих при их организации и проведении.
5. Рассказать о работе Самарской Губернской Думы по внедрению комплекса ГТО в регионе.

Те, кто учился в школе, еще до распада Советского союза помнят три заветные буквы — ГТО, или «Готов к Труд и Обороне» — программа

физической и культурной подготовки, которая основывалась на единой и поддерживаемой государством системе патриотического воспитания населения. В свои времена эта замечательная программа имела свой успех и популярность, но позже она исчезла, искоренилась, ушла на свалку истории как пережиток прошлого, но те, кто ее застал, помнят, насколько это было важное и полезное явление. Благодаря этой программе в стране появились свои чемпионы и победители, программа воспитывала и влияла на здоровый образ жизни каждого человека. Программа ГТО позволяла развить у людей навыки, которые можно применить не только в спорте, но и в реальных условиях.

Что такое ГТО? — Сегодня, среди читателей этой статьи, наверное, большинство не застало нормы ГТО. Поэтому следует начать статью именно с расшифровки этого термина. ГТО — это программа физической подготовки, которая существовала не только в общеобразовательных, но и в спортивных, профильных, профессиональных организациях Советского Союза. Программа ГТО поддерживалась и финансировалась государством, ведь была частью системы патриотического воспитания. Просуществовала ГТО ровно 60 лет, успев стать частью жизни нескольких поколений наших соотечественников. Сегодня, после 23 лет забвения ГТО возвращается в школы, в высшие учебные заведения, в жизнь каждого гражданина, занимая важные позиции в качестве показателя успеваемости абитуриента [2].

История ГТО в СССР

ГТО появилось в тридцатых годах прошлого века, но предпосылки его возникновения появились намного раньше, в те времена, когда молодому советскому государству просто были позарез нужны новые, боеспособные кадры. В послереволюционный период наша страна столкнулась с двумя проблемами. Первая — Советский союз на самой заре своего развития оказался окружен со всех сторон чуждыми идеологически государствами. Вторая — гражданская война шла внутри самой страны. Следует также отметить, что даже после окончания гражданской войны ни первая, ни вторая проблема не была решена. Чтобы противостоять противникам как вне, так и внутри страны, нужны были

сильные военные. А основой дисциплины, порядка и хорошей физической подготовки — является спорт. Уже через год после революции Центральным Комитетом был издан декрет, который предполагал обязательное обучение военным делам. Этот декрет и стал основой для развития ряда спортивных организаций. Для ГТО он также стал предпосылкой, и создание этого комплекса было просто делом времени. Военизированный уклон ГТО, акцент на военных видах спорта, (таких как лыжные тактические походы, полосы препятствий с заборами с колючей проволокой, метание гранат и стрельба) также обусловлен привязкой к военному делу [2].

Начало программы и ее метаморфозы

Началом программы «Готов к Труд и Обороне» принято считать принятие в 1931 году программы ГТО, которая состояла из двух частей. Первая часть называлась «Будь готов к труду и обороне СССР», и была ориентирована на школьников средней школы. Тут было создано 4 возрастных ступени. Вторая часть — «ГТО» была ориентирована не только на школьников старше 16 лет, но и на обычное население, она охватывала три ступени. С развитием ГТО менялись и нормативы программы, так, спустя три года после создания ГТО появился комплекс БГТО, который также был изменен в 1940 году. Далее изменения вносились каждые 5—8 лет, пока в 1972 году не был утвержден последний физкультурный комплекс программы. Так, постановлением ЦК партии 17 января 1972 года было принято 5 ступеней ГТО, для каждой из них были созданы свои требования, каждая ступень имела свое название. Самая первая ступень — «Смелые и ловкие» охватывала детей 10—13 лет. Вторая ступень — до 15 лет, третья — от 15 до 18, четвертая ступень различалась для мужчин и женщин. Для мужской части СССР — 19—28 лет, и 29—39, женщины — до 34 лет. Пятая, последняя ступень ГТО — от 40 до 60 для мужчин и от 35 до 55 — для женщин. Кроме того, в этом же году был принят военно-спортивный комплекс ГТО для военных, который соответствовал четвертой ступени.

Вместе с развитием ГТО увеличивалось и число людей, занимавшихся спортом. Так, к примеру, за десять лет, с 1931 до 1941 года число людей, которые сдали нормы ГТО 1 ступени, составляло 6 миллионов человек, вторую ступень сдали около 100 тысяч. А уже к 1948 году людей, вовлеченных в спорт, было более 7 миллионов. Эта цифра резко возросла к 1977 году, когда в стране нормы ГТО выполнили более 52 миллионов человек [2].

Значки и значкисты

Ошибочно полагать, что «Готов к Труд и Обороне» это всего лишь комплекс физической подготовки. Это целая культура, отдельный спорт, со своими чемпионатами, чемпионами, победами и победителями. В ГТО существовали свои награды — серебряный и золотой значок.

И нормативы для этих наград были нешуточные. Так, чтобы получить золотой значок 1 ступени ГТО, мальчику 10—11 лет необходимо было сдать нормативы по целому набору упражнений, к примеру — пробежать 1 километр за 7 минут 30 секунд, проехать на велосипеде 5 километров за 15 минут, 5 раз подтянуться и пробежать кросс 1 километр. На серебряный значок нормативы были немного скромнее, но незначительно. Вместе со ступенью менялись и нормативы, так, к примеру, для мужчин 19—28 лет необходимо было пробежать километр не за 7 минут, а уже в два раза быстрее — за 3 минуты 10 секунд. Подтягивание на перекладине для этой ступени ГТО, как и велосипедную езду — сдавать уже не нужно, зато добавляется стрельба, туристический поход, необходимость иметь разряд по определенному виду спорта. Для последней ступени ГТО нормативы легче, ряд спортивных дисциплин отсутствуют, либо заменены на альтернативные (к примеру, бег заменен на спортивную ходьбу, для плавания нет ограничения по времени). Но с другой стороны, много ли людей предпенсионного возраста сегодня могут похвастаться высокими показателями в спорте?

Также нельзя не отметить, что нормативы ГТО для женщин не очень уж отличались от мужских нормативов. В целом, для сравнения, женские

нормативы были на 10 процентов более «щадящими» по сравнению с мужскими показателями.

В структуре ГТО помимо значков были удостоверения. Первые значки ГТО были выданы в первый же год существования структуры, их получили 24 тысячи человек. Самым первым значок получил Яков Мельников, конькобежец, который получил бронзу на чемпионате мира в 1923 году. К слову, у него, кроме этой победы было еще 27 национальных рекордов. С каждым годом число людей, получивших значки, росло. Так, к примеру, к 1932 году значок первой степени получили 465 тысяч человек, а уже через год — в два раза больше. Через десять лет после создания ГТО число людей, получивших золотой значок составляло 6 миллионов человек. Среди людей, которые получали значки ГТО, были известные звезды спорта и культуры СССР, Аркадий Гайдар, братья Знаменские, Василий Соловьев-Седой.

Нормы ГТО в течение своей истории изменялись, дополнялись и сокращались, в зависимости от ситуаций в мире, обществе, даже от погоды. К примеру, в районах СССР, где не было снега, лыжные пробежки заменялись пешими. В военное время дисциплины ГТО дополнились рядом прикладных соревнований, к примеру, перенос ящика с патронами и лазание по деревьям и шесту. В течение времени сокращалось и количество испытаний. Так, в 1940 году для получения значка 1 степени нужно было пройти 14 испытаний, впоследствии эта цифра сократилась до 9 нормативов [2].

Цели и задачи ГТО

Всего, можно выделить 2 главные задачи ГТО — повышение общего уровня здоровья населения, и создание определенной прослойки в обществе, всегда готовой к военной обороне. Почему был выбран именно такой формат? Во-первых, четкая система нормативов создавала соревновательность. Дети, подростки, старались превзойти сразу трех соперников — во-вторых, своих товарищей, участников соревнований, во-вторых нормативы, указанные в таблице для того, чтобы получить значок. И в-третьих, свои собственные

результаты. Система ГТО являлась мощным стимулом для спорта. Нормативы развивали все группы мышц, увеличивали выносливость, координацию, умение рассчитывать свои силы и потенциал. Вторая задача — создание группы людей, всегда готовых к обороне государства. Тут задача ГТО не увеличить потенциал до максимума, а унифицировать всех жителей СССР в плане спортивной подготовки, чтобы каждый мог поднять ящик с патронами, чтобы каждый мог в случае чего перелезть через забор, или проползти под колючей проволокой. В случае военного противостояния важно, чтобы все бойцы были одинаково сильны. В войне нет преимуществ у боксера, или метателя молота, поэтому комплекс ГТО и не включал эти дисциплины. Зато необходимо чтобы каждый умел плавать, лазить по деревьям, метко стрелять — поэтому в комплексе ГТО такие нормативы были [2].

ГТО в Самаре

15 ноября 2014 г. в субботу в Самаре состоялась областная спартакиада молодежи по сдаче нормативов комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), сообщает НИА Самара. Спортивный праздник организован региональным отделением ДОСААФ России при поддержке правительства Самарской области.

Принимали участие около 300 спортсменов в возрасте от 16 до 18 лет. В программе спартакиады участникам предстояло испытать свои силы в следующих дисциплинах норм ГТО:

- бег на 100 метров
- бег на 1000 метров
- подтягивание на высокой перекладине
- отжимания от пола
- прыжок в длину с места
- стрельба из малокалиберной винтовки

Участники, успешно выполнившие все 6 нормативов комплекса ГТО, были награждены золотыми и серебряными значками ГТО (ДОСААФ России), а также получили удостоверения [5].

11 июня 2015 года состоялось заседание «Круглого стола» на тему «Реализация Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса "Готов к труду и обороне» (ГТО) в Самарской области, в работе которого мы приняли участие. На заседании были приняты Рекомендации Самарской Губернской Думе, Правительству Самарской области, Министерству спорта Самарской области, Министерству образования и науки Самарской области, Комитету по культуре, спорту и молодежной политике Самарской Губернской Думы, Общественному молодежному парламенту, при Самарской Губернской Думе, Главам городских округов и муниципальных районов самарской области по реализации комплекса ГТО [8].

Пример организации медицинского контроля физкультурно-массовых мероприятий в нашем университете

Физическая культура — неотъемлемая часть жизни человека. Она занимает достаточно важное место в учебе, работе людей. Занятие физическими упражнениями играет значительную роль в работоспособности человека, именно поэтому знания и умения по физической культуре должны закладываться в образовательных учреждениях различных уровней поэтапно. Немалую роль в деле воспитания и обучения физической культуре играют и высшие учебные заведения, где в основе преподавания должны быть положены четкие методы и средства, которые в совокупности выстраиваются в хорошо организованную и слаженную методику преподавания и физического воспитания. В современных условиях необходимость усвоения все возрастающего потока научно-технической информации требует от студентов большого умственного напряжения и повышенной затраты физических сил. Принципиальным является вопрос о том, любая ли физическая активность несет оздоровительный эффект, повышает физическую и умственную работоспособность и служит надежным щитом от различных, в том числе и повреждающих, факторов внешней среды? Ведь известно немало примеров, когда люди физического труда имеют различные отклонения в состоянии здоровья, когда занятия в группах здоровья, в спортивных секциях,

самостоятельные упражнения оказывались для некоторых не только малоэффективными, но и приводили к совершенно противоположному эффекту.

Приведем статистику внезапных смертей в спорте за последние годы по Российской Федерации: — Никита Смирнов, 16 лет, окружной чемпионат по боксу, Ханты-Мансийск, после соревнований впал в кому и через месяц скончался, не приходя в сознание в феврале 2015 г. 19 — Руслан Гаглоев, 17 лет, баскетбол, Москва, скоропостижная смерть на тренировке в декабре 2014 г. — Давид Келесхаев, 15 лет, дзюдо, Кемерово, Скоропостижно скончался на УТС, в сентябре 2014 года. — Максим Д., 15 лет, теннис, Нижневартовск, скоропостижно скончался во время тренировки в сентябре 2014 года. — Алексей Жулич, 19 лет, Велогонки (шоссе), Комсомольск-на-Амуре, умер от сердечного приступа во время тренировки в апреле 2014 года.

Мы изучили причины возникновения форс-мажорных состояний у студентов-участников соревнований. Несколько раз в году в нашем университете проводятся спортивные мероприятия: — Прием контрольных нормативов общей физической подготовленности; — Легкоатлетические эстафеты; — Прием нормативов спортивного комплекса ГТО. В связи с этим возникают проблемы, требующие вмешательства, помощи врача, т. е. в ходе забегов ряду студентов становится «плохо», а иным и «очень плохо» со здоровьем. Проанализировав эти ситуации, мы пришли к следующим выводам.

1. Занятия физической культурой, спортом и сдача нормативов невозможна без определенной специальной подготовки. Неправильно организованные занятия, спортивные соревнования, приемы беговых нормативов могут завершиться не «бегом» от инфаркта, а, напротив, к нему, или же к другим острым заболеваниям (миозиты, спортивные травмы, вегетососудистые кризы, а также гипогликемические состояния).

2. Занятия физической культурой, спортом и сдача нормативов голодными или натощак не желательна и невозможна. На голодный желудок, да еще с утра, заниматься физической нагрузкой нельзя. С утра у человека понижен уровень

глюкозы в крови и при интенсивных тренировках возможна потеря сознания. При занятиях физической культурой, выполнении нормативов, при резких интенсивных нагрузках у голодного человека повышается вероятность гипогликемического состояния.

3. Занятия физической культурой, спортом и сдача нормативов в болезненном состоянии (острое заболевание, простуда и т. д.) или после недавно (неделя) перенесенного острого заболевания может привести к печальным последствиям. Острое физическое перенапряжение появляется, когда занимающийся переоценивает свои физические возможности и пытается выполнить непосильные по длительности и интенсивности физические упражнения. Причиной острого физического перенапряжения могут быть занятия физическими упражнениями в болезненном состоянии или сразу после перенесенных острых инфекционных заболеваний (грипп, ангина и т. п.).

4. Занятия физической культурой, спортом и сдача нормативов после бурно проведенных праздников, сопровождающихся обильным распитием алкогольных напитков, курением, а порой и употреблением наркотиков, также «не прибавляет» здоровья. Алкоголь увеличивает артериальное давление и пульс, отрицательно влияет на синтез белка, понижает уровень тестостерона, тормозя набор мышечной массы. Еще опаснее то, что алкоголь вызывает обезвоживание (крепкий алкоголь), или отек головного мозга (обильный алкоголь слабой процентной концентрации), что чревато быстрой утомляемостью. Курение же ухудшает координацию движений, реакцию, остроту зрения, повышает тремор рук. Это ведет к резкому сокращению точности движений, работоспособность в целом падает. Перечисленные причины способны вызвать нарушение динамического равновесия организма и его саморегуляцию. Страдают наиболее жизненно важные органы и системы: — Сердечнососудистая система; - Желудочно-кишечный тракт; — Нервная система и т. д. При этом развиваются либо гипогликемические, либо гипоксические (вследствие физического перенапряжения) состояния, либо вегетососудистые кризы (гипертензия, гипотензия). Все это требует

неотложных реанимационных мероприятий и реабилитации, которые выполняет медицинская служба, обслуживающая соревнования. Студенты-волонтеры становятся помощниками врача при проведении тех или иных спортивных мероприятий. Студентов специальной медицинской группы распоряжением по кафедре выделяют в помощь организаторам соревнований и в помощь медицинской службе. Помощь заключается в следующем: опрос и регистрация пострадавших, выявление причин нездоровья, поиск и доставка студентов в медпункт. Безусловно, на каждом спортивном мероприятии должна быть хорошее комплектование медицинским оборудованием и фармакологией (аптека). Врачи принимают активное участие в формировании стартов. На финише оказывают помощь и при необходимости дают пострадавшим чай с сахаром, либо раствор глюкозы и минералы [1; 3; 4; 6; 7; 9; 10].

Выводы:

1. Реализация Указа Президента о возрождении физкультурного комплекса ГТО — задача государства и общества, требующая безотлагательной мобилизации всех сил и средств [8].

2. Необходимо грамотное, качественное и систематическое сопровождение процесса в СМИ всех уровней (ТВ, печать, радио, плакаты, реклама...).

3. К пропаганде ГТО необходимо подключить специалистов-профессионалов: спортивных врачей, деятелей науки, тренеров, спортсменов, политических деятелей, руководителей всех уровней ... (народ поверит вождям, когда увидит, что они лично участвуют в процессе) [6].

4. Безусловно, важна четкая организация на всех уровнях (работа спортивных структур), строгий врачебный контроль при определении допуска к сдаче нормативов (общелечебная сеть, поликлиники, врачебно-физкультурные диспансеры, центры здоровья и т. д.).

5. Медицинские бригады, оснащенные необходимыми медикаментами и средствами реанимации на всех пунктах приема нормативов ГТО [7].

Список литературы:

1. Алгоритм определения групп здоровья у детей в возрасте от 3 до 17 лет включительно по результатам профилактических медицинских осмотров (приложение № 2.).
2. ГТО в СССР [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://gto-normativy.ru/gto-sssr/> (дата обращения 11.06.2015).
3. Инструкция по комплексной оценке состояния здоровья детей (приложение № 1). Утверждена приказом Минздрава РФ от 30 декабря 2003 г. № 621.
4. Национальные рекомендации по допуску к занятиям спортом и участию в соревнованиях спортсменов с отклонениями со стороны сердечнососудистой системы. 2011, (ВНОК, РАСМИРБИ, РОХМИНЭ, Всероссийская общественная организация Ассоциация детских кардиологов России).
5. Полиатлон России. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://polyathlon-russia.com/нормативы-гто-досааф-новости/самара-15-ноября-спартакиада-нормы-гто> (дата обращения 10.06.2015).
6. Приказ Минздравсоцразвития России от 9 августа 2010 г. № 613н «Об утверждении порядка оказания медицинской помощи при проведении физкультурных и спортивных мероприятий».
7. СанПиН 1567 -76 «Санитарные правила устройства и содержания мест занятий по физической культуре и спорту». Министерство здравоохранения СССР.
8. Указ Президента РФ от 24.03.2014 № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.artiks.ru/consultant_doc.php?art_no=612 (дата обращения 14.06.2015).
9. Федеральный закон Российской Федерации от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».
10. Федеральный закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

БОДИ-БАЛЕТ

Мирзоева Сабина Джаваншировна

Сорокина Анастасия Дмитриевна

студенты 2 курса, института экономики и управления на предприятии СГЭУ,

РФ, г. Самара

E-mail: sabinka923@gmail.com

E-mail: Stasi5991@me.com

Курочкина Наталья Евгеньевна

научный руководитель, старший преподаватель кафедры физического

воспитания СГЭУ,

РФ, г. Самара

Классический балет можно назвать фундаментом всех сценических видов танца. Помимо самого утверждения танца как высокого искусства и самостоятельного вида театрального действия, способного развивать сюжет без помощи пения или декламации, балет выработал терминологию танца и систему подготовки танцоров, с небольшими изменениями используемую и в других стилях. Поэтому танцорам рекомендуется начинать с уроков классического танца, даже если они позднее специализируются в танце модерн, шоу-балете или джазовом танце.

Классический балет — дитя западной культуры, и в подходе к телесности он несет на себе отпечаток средневековой философии и религии с их отречением от тела, желанием возвыситься над «бренной плотью». Подобное воззрение отразилось в культуре танца: балерина практически все время находится на пальцах либо полупальцах, тем самым минимизируя контакт с землей, и т. д.

Балет — искусство довольно молодое, ему немногим более четырехсот лет. Родился балет в Северной Италии в эпоху Возрождения. Итальянские князья любили пышные дворцовые празднества, в которых танец занимал важное место. Одевания и залы придворных дам и кавалеров не подходили для сельских плясок; не допускали неорганизованного движения. Поэтому специальные учителя — танцмейстеры — старались навести порядок в придворных танцах. Постепенно танец становился все более театральным.

Термин «балет» появился в конце XVI века (от итальянского balletto — танцевать). Но означал он тогда не спектакль, а лишь танцевальный эпизод, передающий определенное настроение. Такие «балеты» состояли обычно из мало связанных между собой «выходов» персонажей — чаще всего героев греческих мифов. После таких «выходов» начинался общий танец — «большой балет».

Создательницей боди-балета в мире считается Ли Сараго (Leah Sarago), американский хореограф, фитнес-эксперт, посвятившая свою жизнь танцу. В 2005 году Ли представила свою разработку под названием Ballet Body. Совместив техники классической хореографии с принципами йоги и пилатеса, она создала методику, которая позволяла сохранять и увеличивать мышечный тонус. При этом мышечная масса не наращивалась — наоборот, формировались красивые точеные рельефы и осанка, как у балетных танцоров.

В России идейным вдохновителем боди-балета можно назвать знаменитую балерину Ильзе Лиепу, которая предложила собственную программу на основе аналогичного микса упражнений классического балета и пилатеса

Приоритетом во время упражнений является максимальная равномерная нагрузка на все мышцы, но так, чтобы свести на нет повреждение суставов. Благодаря упрощенным балетным упражнениям на растяжку мышц вы разовьете гибкость позвоночника и суставов. Но главным преимуществом, по словам специалистов, является возможность обучения искусству владения собственным телом.

Как и в любом виде спорта, упражнения боди-балета необходимо начинать с разминки. Разминка плавно переходит в основную часть и завершается расслаблением. Весь комплекс упражнений следует выполнять в порядке средней интенсивности примерно 40—60 минут. Первый ознакомительный урок предполагает изучение основных поз, технических признаков и работу у балетного станка. Следующие занятия будут рассчитаны на усложнение — изучение новых движений и техники.

Занятия боди-балетом в первую очередь пойдут на пользу людям с нарушением осанки, а также тем, кому необходимо развить грацию и гибкость. Кроме того боди-балет приводит в отличную форму мышцы

брюшного пресса и мышцы ног, а лишние жировые отложения в области бедер и талии буквально будут сгорать. Особое внимание обратите на растяжку — не бойтесь, после усердных тренировок вы с легкостью сможете выполнить любое упражнение.

Не смотря на то, что основная категория людей практикующих боди-балет это преимущественно представительницы слабого пола, стремящиеся приобрести грациозность и правильную осанку. Также эту разновидность балета можно порекомендовать тем, кто перенес переломы и серьезные травмы — равномерная нагрузка на все мышцы будет нести оздоровительный характер. Кроме того боди-балет подойдет всем тем, кто по различным причинам трудно переносит высокоинтенсивные тренировки. Возраст не будет иметь большого значения.

Плюсы боди-балета

Первым и, без сомнения, важным плюсом является то, что в группу принимают в любом возрасте и не спрашивают об уровне подготовки. Точно так же не имеет значения и комплекция, в то время как существует миф, что балет создан для женщин с точеной фигурой и осиной талией. Что касается эффекта, то, прежде всего, этот вид фитнеса положительно влияет на осанку, так как во время занятий укрепляются мышцы спины.

Занятия у станка приводят в отличную форму ноги, особенно икры, не считая хорошей растяжки, даже если до этого твои мышцы не отличались хорошей гибкостью. И, естественно, способствуют избавлению от лишних килограммов и ненужных сантиметров. Кроме того, «в работе» постоянно находятся мышцы рук, живота и ягодиц.

Но главное изменение, которое отмечают практически все, кто занимался боди-балетом — это совершенно новое отношение к своему телу и повышение уверенности в себе. Особенно это замечают те, кто раньше не занимался ни одним из видов танцев. Тренировки вырабатывают хорошую пластику и красивую, плавную походку и даже меняют внутренний мир.

Минусы боди-балета

Прежде всего, это высокая нагрузка, несмотря на то, что тренироваться можно, как говорится, «с нуля». Так что первый день после тренировки можешь планировать с учетом того, что будут болеть все мышцы. Впрочем, это проходит за 4—5 занятий.

Если занятия будет проводить обычный тренер по фитнесу, а не человек, имеющий хоть какое-то отношение к настоящему балету — это можно считать минусом. Именно поэтому желательно выбирать занятия, которые проходят в танцевальной (в идеале — балетной) школе, а не фитнес-клубе. А это, учитывая новизну этого направления, пока что сложно.

Ну и наконец, упражнения по боди-балету не предназначены для полноценных занятий в домашних условиях, конечно, если у вас дома не имеется настоящий балетный станок и зеркальная стена. Впрочем, сегодня можно купить все, в том числе и компактный хореографический станок.

Противопоказаниями к тренировкам являются проблемы с позвоночником, растяжение мышц или связок. Кроме того, такая тренировка не рекомендуется при заболевании мочеполовой системы, например, мочевого пузыря.

На наш взгляд, боди-балет — очень интересный и оригинальный танцевальный урок, который проходит под завораживающую классическую музыку в современной обработке. Во-первых, очень познавательно познакомиться с элементами классической хореографии и балетной пластики. Во-вторых, тянутся и расслабляются все возможные и невозможные мышцы. В-третьих, урок только базируется на танцевальной классике, очень щедро разбавлен элементами модерна.

Список литературы:

1. Мазепа В.И. Художественная реальность в составе культуры // Искусство: художественная реальность и утопия. К., 1992.
2. Никитин В.Ю. Модерн джаз танец. Начало обучения. М., 1998. — с. 12—13.
3. Сафронова Л., Уроки классического танца. М., 2003.

ПРОБЛЕМЫ ЖЕНСКОГО СПОРТА

Ростигаева Анастасия Николаевна

*студент 3 курса, кафедра физического воспитания СГЭУ,
РФ, г. Самара
E-mail: daffik@mail.ru*

Савельева Ольга Викторовна

*научный руководитель, доцент СГЭУ,
РФ, г. Самара*

Издавна женщины боролись за свою независимость, свободу и равенства прав с мужчинами. Степень свободы женщины и ее участие в социальной жизни исторически стало считаться показателем развития общества [3]. Последние столетия подарили миру замечательных ученых, мыслителей, поэтов, художников и скульпторов в лице женского пола. В результате всплеска феминизма женщины заняли равное положение рядом с мужчинами не только в профессиональном и нравственном свете, но и в желании достичь определенных физических результатов [2].

В психологии имеются два понятия — «идеальная» женщина и «идеальный» мужчина, которые обладают набором специальных характеристик. Например, «идеальная» женщина должна быть чувственной, чуткой, мягкой, робкой, слабой, пассивной и зависимой. Мужчина же, наоборот, — строгий, агрессивный, независимый, сильный и активный [3]. Немецкий психиатр О. Вейнингер доказал, что в природе нет ни идеальной женщины, ни идеального мужчины. Каждый человек обладает, по сути, двуполостью, и в зависимости от степени преобладания в организме того или иного пола, формируется общий образ человека [2].

Сейчас мы можем наблюдать то, что практически не осталось чисто мужских видов спорта. Женщины занимаются борьбой, боксом, футболом, тяжелой атлетикой и даже хоккеем.

Необходимость углубленного изучения такой важной проблемы, как женский спорт, не вызывает сомнения. Связано это с тем, что в настоящее время нет однозначных данных о методике тренировки женщин, хотя можно

выделить два разнонаправленных мнения специалистов и два подхода к этому вопросу. По высказыванию профессора В.Н. Платонова, первая группа ученых и практиков предлагает учитывать в построении мезоциклов тренировки овариально-менструальный цикл женщин. Вторая гласит, что строить тренировочный процесс у спортсменок необходимо по образу и подобию спортсменов на основе общих закономерностей тренировки [3].

Существует несколько глобальных проблем, связанных со стремлением женщин получить высокие спортивные результаты:

Первая проблема состоит в том, что необходимо полное и всестороннее изучение влияния тренировочных нагрузок на женский организм.

Вторая проблема — это разработка методики, направленной на достижение оптимально-высоких спортивных результатов, не причиняющих вреда женскому организму.

Практический опыт свидетельствует о том, что в системе спортивной тренировки кроме общих положений для мужчин и женщин существуют положения, характерные только для женского спорта. Они определяются специфическими требованиями отдельных видов спорта и приводят к различиям в протекании адаптационных процессов в женском организме, что и характеризует его функциональные особенности.

Третьей важной проблемой, является проблема необходимости создания социально-психологической базы для женского спорта. Женщины-спортсмены должны вести спортивный образ жизни, при этом отказываясь от множества естественных функций, которые, в свою очередь, свойственны им. Это и ограничение обычных житейских радостей, и ограничение общения, в том числе и с противоположным полом. Они испытывают колоссальные нагрузки, которые также способны в дальнейшем сказаться на женском организме и репродуктивной функции. Все это требует соответственного психического настроя, понимания и готовности женщины осуществлять свою спортивную деятельность [4].

Нельзя утверждать, превысят ли женщины мужские рекорды, или хотя бы повторят их. Но на сегодняшний день эмансипация женского пола в спорте ждет от спортсменок все более высоких результатов. Например, мировые рекорды женского плавания уже значительное количество лет повторяют мужские.

Одной из современных тенденций является увеличение атлетизма у женщин. Под данным термином подразумевается сходство их телосложения с мужским. В 80-х годах можно было наблюдать сокращение разрыва между мужскими и женскими рекордами на дистанциях в беге 100 и 1500 метров. То есть, можно сделать вывод, что при описываемой тенденции имеет место уменьшение различий между полами или уменьшение признаков полового диморфизма, говоря научным языком.

Исследования показали, что большинство спортсменок обладают интерсексуальным (мужским, атлетическим) фенотипом. Данное явление наблюдается у 75 % спортсменок, вне зависимости от специализации, в том числе — у 98 % гимнасток, 70—90 % женщин, занимающихся легкой атлетикой, у 71 % лыжниц, 67 % футболисток и у 44 % пловчих.

Также важной в спорте проблемой является, так называемая, гиперандрогения у женщин. Под этой дефиницией подразумеваются клинические изменения в женском организме, обусловленные действием избыточной секреции андрогенов. Говоря ненаучным языком, у женщины, подвергающей себя чрезмерным физическим нагрузкам, повышается выброс мужских половых гормонов, воздействуя тем самым на надпочечники. Безусловно, это огромный стресс для организма.

Гиперандрогения, по данным гинекологов, является главной и основной причиной патологий беременности женщин-спортсменок, таких как угроза выкидыша и бесплодие [3].

Физическая работоспособность женщин составляет не более 60—80 % от мужской. Адаптация к физическим нагрузкам сопровождается большим напряжением функций и достаточно медленным их восстановлением. Женщины

боле возбудимы и намного острее реагируют на неблагоприятную обстановку. И хотя с ростом тренированности функциональные возможности женского организма значительно расширяются и по ряду параметров приближаются к таковым у мужчин, все же, женщины-спортсменки не достигают уровня развития основных двигательных способностей мужчин на сегодняшний день. Физические, психические и адаптационные особенности женщин создают предпочтение к выбору определенных видов спорта и затрудняют достижение результатов в других. Как уже было написано выше, серьезные споры вызывает вопрос о целесообразности занятий женщин некоторыми несвойственными для них видами спорта (борьба дзюдо, футбол, штанга, пауэрлифтинг, хоккей, футбол, бокс). Вообще однозначно ответить на данный вопрос нельзя, так как исследования немногочисленны и фрагментарны; динамических, сравнительных наблюдений практически нет. Большинство специалистов считают, что возможности для развития выносливости у мужчин и женщин примерно равны. Аппарат кровообращения и система аэробного энергообеспечения у них одинаково тренируемы. Потенциально, женщина способна приблизиться у мужским результатам при регулярных, полных, качественных тренировках. Также доподлинно известно, что женщина выносливее мужчины. Это научный факт. Женщины лучше переносят длительный бег. Именно женщине принадлежит рекорд на длительности плавания. Потоотделение у них значительно меньше и начинается при более высокой температуре воздуха [1].

Исходя из полученных фактов, можно двояко определить наличие проблем в женском спорте. Данное обстоятельство позволяет, с одной стороны, реабилитировать женский спорт, а с другой — дает возможность на ранних этапах занятий спортом диагностировать у девочек и девушек-спортсменок ранние признаки гиперандрогении, вовремя предотвратить у них развитие выраженной патологии детородной функции [2].

Ясно, что ставить препятствия заинтересованности женщин в том или ином виде спорта является недопустимым. Но, само собой разумеется, что женщины — это не есть мужчины, и отношение к спорту у них крайне разное.

Разумеется, есть множество видов спорта, подходящих по критериям нагрузки и выносливости, как мужчинам, так женщинам, однако и при этом варианте уровень спортивных достижений и регламентация спортивной деятельности закономерно дифференцируются в зависимости от пола. Поэтому было бы неосмотрительно, безосновательно и даже легкомысленно, призывать женщин догонять и перегонять в своей спортивной деятельности мужчин [1].

Список литературы:

1. По Ильину П.И. Проблемы женского спорта с позиции биологии // Лекции — 2014. — [<http://lektsii.net/>] [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://lektsii.net/1-38182.html> (дата обращения: 30.05.2015).
2. Соболева Т.С. Женщина и спорт // Теория и практика физической культуры. 2002.
3. Соболева Т.С. О проблемах женского спорта // Воронежский государственный институт физической культуры. 1999.
4. Соха С. Женщина и спорт: мозговой штурм ученых // Теория и практика физической культуры. 1999.

ВЛИЯНИЕ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ НА СПОРТИВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ В РАМКАХ СТУДЕНЧЕСКИХ СПОРТИВНЫХ КОМАНД

Сусанин Денис Максимович

Андреев Сергей Юрьевич

*студенты 2 курса специальности Мировая экономика
Самарский государственный экономический университет,
РФ, г. Самара
Email: denis-000@mail.ru*

Савельева Ольга Викторовна

*научный руководитель, преподаватель СГЭУ,
кафедра физического воспитания,
РФ, г. Самара*

Актуальность:

На спортивные результаты и физические показатели влияет множество таких факторов, как величина контрактов игроков, тренерский штаб, другой персонал команды. Но мы считаем, что в студенческие годы главную роль играет именно сам процесс игры, а, следовательно, и психологические факторы выходят на первый план, и главным из них, как мы считаем, является сплоченность команды.

Цель работы: показать, что сплоченность команды напрямую влияет на физические показатели ее членов

Задачи:

1. Исследование уровня групповой сплоченности команд
2. Исследование спортивных результатов команд

Исследование выполнялось на кафедре физического воспитания факультета физической культуры Самарского государственного экономического университета в период с 01.10.2013 г. по 01.10.2014 г. В эксперименте принимали участие 28 студентов. Были сформированы две экспериментальные группы: первую группу составили студенты, выступающие в спортивной команды по футболу за институт ИТЭиМЭО (команда № 1), вторую - студенты, выступающие за команду ИСУ по футболу (команда № 2).

Методами исследования являлись анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, психологическое анкетирование.

Также для исследования сплоченности групп использовалась методика Сишора. Критерии результатов: высокий — отсутствие изолированных членов группы, большая часть группы сосредоточена в «предпочитаемой» и «пренебрегаемой» микрогруппах; средний — 10—20 % группы изолировано; низкий — изолировано более 20 % группы.

На начальном этапе исследования по методике Сишора уровень групповой сплоченности студентов-волейболистов был выше среднего.

На основе проведенных исследований взаимных симпатий футболистов команды № 1 можно утверждать, что на начальном этапе исследования «звезд» в сборной команде по волейболу две, «предпочитаемых» — четверо, «пренебрегаемых» — студенты шестеро, «изолированными» оказались два игрока. (в таблицах указаны игровые номера игроков)

Таблица 1.

Результаты исследований в команде № 1

звезды	предпочитаемые	пренебрегаемые	изолированные
№ 7,11	№ 4,5,8,9	№ 1,2,3,6,12,14	№ 10,13

В сборной команде по футболу № 2 на начальном этапе исследования после применения методики Сишора уровень групповой сплоченности студентов являлся также выше среднего. Результаты диагностики эмоциональных связей футболистов на начальном этапе наблюдения, выявленные с помощью социометрической методики, показали, что, «звезд» в сборной команде по футболу № 2 три, «предпочитаемых» — четверо. «пренебрегаемых» — шестеро, «изолированным» оказался 1 студент — № 3.

Таблица 2.

Результаты исследований в команде № 2

звезды	предпочитаемые	пренебрегаемые	изолированные
№ 7,10,11	№ 2,6,12,14	№ 1,4,5,8,9,13	№ 3

При интерпретации полученных показателей можно сделать вывод о том, что исследуемые спортивные команды не являются однородными и сплоченными, они делятся на некоторое количество микрогрупп, которые в свою очередь состоят из «предпочитаемых» и «пренебрегаемых» игроков. В сборной по футболу № 1 присутствовали три неформальных лидера («звезд»), в сборной по № 2 — два. Неформальные лидеры обеих команд не совпадают с формальными лидерами (капитанами). «Изолированных» игроков меньше у футболистов команды № 2, чем у футболистов команды № 1.

На основании результатов исследования групповой сплоченности по методике Сишора были разработаны психолого-педагогические рекомендации тренерскому штабу сборных команд по футболу № 1 и № 2 для формирования командных взаимодействий игроков. Они были сформулированы на основании методических принципов и подходов к формированию командных взаимодействий, указанных в табл. 3.

Таблица 3.

Методические принципы и подходы к формированию командных взаимодействий игроков команды

Повышение мотивации игроков команды	Повышение осмысленности выполняемых заданий	Повышение адекватности тренировочных и соревновательных условий
Положительные эмоции на тренировке, оценка личного вклада в командную деятельность	Преимственность в подборе упражнений, самостоятельность мышления, идеомоторная тренировка	Моделирование игровых ситуаций, состязательность тренировочных заданий, оптимальная трудность тренировочных заданий

После применения психолого-педагогических рекомендаций тренерским штабом сборных команд по футболу и волейболу в ноябре 2014 г. была проведена повторная оценка групповой сплоченности с помощью социометрической методики.

В сборной по футболу № 1, согласно методике Сишора, после применения психолого-педагогических рекомендаций групповая сплоченность соответствовала высокому уровню. Распределение взаимных симпатий между членами сборной команды по футболу после внедрения в команду психолого-

педагогических рекомендаций игрокам со стороны тренерского штаба показало, что «звезд» в этом коллективе две, «предпочитаемых» — восемь человек, «пренебрегаемых» — четверо. «Изолированные» игроки в команде отсутствуют.

Таблица 4.

Результаты повторных исследований в команде № 1

звезды	предпочитаемые	пренебрегаемые	изолированные
№ 7,10	№ 2,3,4,6,9,11,12,14	№ 1,5,8,13	-

Уровень групповой сплоченности в сборной команде по футболу № 2 по методике Сишора после применения игроками в команде психолого-педагогических рекомендаций составил выше среднего. Распределение взаимных симпатий между членами сборной команды по футболу № 2 выявило, что «звезд» в этой команде две, «предпочитаемых» студентов трое, «пренебрегаемых» — шестеро, «изолированными» оказались три студента — № 3, 13 и 14.

Таблица 5.

Результаты повторных исследований в команде № 2

звезды	предпочитаемые	пренебрегаемые	изолированные
№ 7,11	№ 4,5,,9	№ 1,2,6,8,10,12	№ 3,13,14

Анализируя результаты исследования, можно заключить, что в сборной команде по футболу № 1 количество «звезд» сократилось до двух, увеличилось количество «предпочитаемых», уменьшилось число «пренебрегаемых», отсутствует «изолированный» игрок. В команде по футболу № 2 количество «звезд» осталось прежним, уменьшилось количество «предпочитаемых», увеличилось число «пренебрегаемых» и «изолированных».

Для оценки эффективности применяемой методики в тренировочном процессе в начале первого семестра 2012/2013 учебного года и в начале первого семестра 2013/2014 учебного года проводился сравнительный анализ физической подготовленности студентов, занимающихся на курсе спортивного совершенствования по футболу (табл. 6).

Таблица 6.

Сравнительный анализ показателей физической подготовленности студентов, занимающихся в сборных командах по футболу № 1 и № 2

показатель	группы	X±G		P	
		до эксперим.	после эксперим.		
Бег на 100м, с	№ 1	13,7±0,78	13,5±0,75	>0,05	<0,05
				0,09	0,00
	№ 2	13,8±1,16	13,2±0,62		
Бег на 3000м, с	№ 1	11,9±0,73	12,3±1,12	>0,05	<0,05
				0,15	0,04
	№ 2	11,6±0,55	10,9±0,09		
Прыжок в длину с места, см	№ 1	237,5±20,2	237,8±17,1	>0,05	<0,05
				0,58	0,02
	№ 2	232,6±12,6	235,0±11,9		

Сборная команда по футболу № 1 в начале учебного года статистически существенно не отличалась ($p > 0,05$) от соответствующей сборной команды по футболу № 2 по всем измеряемым показателям, оценивающим физическую подготовленность. Сравнительный анализ двигательной подготовленности студентов после педагогического эксперимента занимающихся в сборных командах позволяет сделать вывод о достоверности различий ($p < 0,05$) в этих командах по скоростным, скоростно-силовым показателям и выносливости.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об эффективности применяемой социометрической методики в тренировочном процессе игровых видов спорта. Предложенные тренерскому корпусу психолого-педагогические рекомендации содержат оригинальные подходы по формированию командных взаимодействий игроков, заключающиеся в принципах повышения мотивации, осмысленности выполняемых заданий, адекватности тренировочных и соревновательных условий, что повышает уровень групповой сплоченности, с одной стороны, и уровень физической подготовленности — с другой.

Список литературы:

1. Данилова Е.А. Молодежь в региональном социуме: теоретический аспект // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2014. № 1.

2. Лапин Н.И. Динамика базовых ценностей и социальное самочувствие россиян // Доклады Всероссийского социологического конгресса «Глобализация и современные изменения в современной России». М.: Альфа-М, 2013.
3. Лисицин Ю.П. Концепция факторов риска и образа жизни // Здоровоохранение РФ. 2014. № 3.
4. Немов Р.С., Шестаков А.Г. Сплоченность как фактор групповой эффективности // Вопросы психологии. 2013. № 3.
5. Журавлева И.В. Отношение к здоровью индивида и общества. М.: Наука, 2012.
6. Падиарова А.Б. Социальное неравенство как фактор здоровья нового поколения россиян // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2014. № 1.
7. Римашевская Н.М. Здоровье человека — здоровье нации // Экономические стратегии. 2014. № 1.
8. Сохань Л.В. Образ жизни молодежи. М.: Academia, 2013.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ЗАНЯТИЯХ ВОЛЕЙБОЛОМ

Сусанин Денис Максимович

Андреев Сергей Юрьевич

*студенты 2 курса специальности Мировая экономика
Самарский государственный экономический университет,
РФ, г. Самара
Email: denis-000@mail.ru*

Савельева Ольга Викторовна

*научный руководитель, преподаватель СГЭУ,
кафедра физического воспитания,
РФ, г. Самара*

Актуальность:

Здоровый образ жизни — один из основных факторов формирования сознательнооценочного мнения людей на протяжении всей жизни, а в современном мире всилу многих факторов большинство людей не могут вести его. И в решении этой проблемы помогают занятия спортом, в частности, спортивные игры.

Цель работы: показать, занятия волейболом — отличный и общедоступный способ формирования здорового образа жизни.

Задачи:

1. рассмотреть проблему здорового образа жизни человека в современном мире

2. рассмотреть волейбол в качестве средства решения этой проблемы.

Среди множества показателей развития человека и общества есть два главных — это состояние здоровья людей и продолжительность жизни.

Здоровье населения и, прежде всего, детей и подростков является основной ценностью и богатством нации и государства.

В последнее время резко ухудшается состояние здоровья детей. По данным, приводимым в письме Министерства общего и профессионального образования РФ от 22.02.2015 г. Здоровыми являются лишь 5—25 % школьников. В 2014 г. Минздравом России признано здоровыми в начальной

школе 11—12 % детей, в основной — 8 %, в средней — 5 %, при этом 79 % детей имеет пограничное нарушение психического здоровья.

Обоснованную тревогу вызывает состояние здоровья школьников как наиболее массового контингента детей и подростков. В большинстве территорий России состояние здоровья детей расценивается как неблагоприятное, а в некоторых регионах признано катастрофическим.

По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков 53 % школьников имеют ослабленное здоровье. По статистическим данным более 5 млн. детей в России находятся по здоровью в группе риска. Уже в первом классе имеется 20—25 % детей с хронической патологией, а 70—75 % с морффункциональными отклонениями.

Интенсификация учебного процесса и существующая его организация, основанная на преобладании нагрузок, способствует искусственному сокращению объема произвольной двигательной активности учащихся.

В настоящее время известно, что 70 % детей школьников страдает гиподинамией. Гиподинамия — сниженная физическая активность — одна из причин возникновения и развития большинства заболеваний, которые приводят к преждевременной инвалидности и смертности десятков и сотен людей, не достигших пятидесятилетнего возраста. Гипотензия учащихся не компенсируется существующей организацией физического воспитания в школе.

Н.Н. Амосов пишет, что необходимая доза физической активности учащихся старших классов должна составлять 4—9 часов организационных занятий в неделю, для младших 7—12 часов. При таком количестве занятий физической культурой отмечается наивысший уровень нервно-психического и полового развития, а также наиболее крепкое здоровье. Увеличение числа уроков физкультуры повышает эффективность усвоения знаний, умножает резервы здоровья, способствует гармоничному развитию детей и подростков. К сожалению, в школьных программах на занятия физическими упражнениями отводится времени в несколько раз меньше, чем необходимо, всего 2—4 часа

в неделю. Кроме того, сейчас в школах наблюдается неоправданное освобождение учащихся от уроков физкультуры, слабо внедряются такие формы физического воспитания, как физкультурные паузы, игры на переменах, крайне неудовлетворительно поставлена внешкольная физкультурно-оздоровительная и физкультурно-массовая работа. Во многих школах нет спортивных залов, а имеющиеся или значительно перегружены или сдаются в аренду, а занятия проводятся в непригодных помещениях. Тем самым мы сами способствуем тому, чтобы ребенок рос слабым, немощным.

Как известно, волейбол является одним из самых популярных и массовых видов спорта.

Медицинская статистика последних десятилетий с определенным постоянством регистрирует увеличение числа сердечно-сосудистых заболеваний и других недугов, связанных с малоподвижным образом жизни современного человека. Ограничение движений человека породило и новую болезнь — гипокинезию.

Врачи и ученые все более настойчиво рекомендуют занятие физической культурой и спортом для укрепления здоровья, особенно людям среднего и пожилого возраста. Для такого контингента при парках культуры и отдыха, спортивных базах и на стадионах создаются группы здоровья, секции по общей физической подготовке и различным видам спорта. Заслуженной популярностью у желающих укрепить здоровье пользуется волейбол.

Какого же влияние волейбола на здоровье человека? Несложная тактика игры и отсутствие непосредственной борьбы за мяч с соперником, в отличие от большинства других командных видов спорта, делают игру общедоступной. Нагрузки же, воздействующие на организм занимающихся, достаточно умеренны. Наиболее сильно физически воздействующее упражнение — бег — используется в малых дозах.

Интенсивность основных движений в волейболе (удары по мячу, рывки на 2—6 метров, прыжки) зависит от темпа игры, который можно варьировать в широких пределах.

Игра в волейбол способствует развитию мышечного аппарата: помогает выработке таких жизненно необходимых качеств, как быстрота реакции, ловкость, выносливость; укрепляет дыхательную, сердечно-сосудистую, мышечную системы; снимает умственную усталость.

Игровые приемы, выполняемые в прыжке (блокирование) являются хорошим координирующим средством. Волейбол оказывает положительное воздействие на организм, не перегружая его основные системы и органы. Он учит коллективным действиям, умению подчинять свои личные интересы интересам команды, учит быть дисциплинированным, оказывать помощь партнеру.

По единодушному мнению медиков и специалистов по физической культуре и спорту лечебно-оздоровительные возможности волейбола огромны. Игру в волейбол можно рекомендовать в качестве дополнения к медицинским методам решения даже больным, страдающим сердечно-сосудистыми заболеваниями — атеросклерозом и гипертонической болезнью (в первой стадии развития).

Люди среднего и пожилого возраста, играя в волейбол, получают активную физическую разрядку, физически и эмоционально отдыхают.

Мы говорим о волейболе как о целебном средстве, но это лишь одно из его достоинств. Многоликость волейбола и такие его качества, как доступность, несложное материальное обеспечение, относительно небольшая техническая сложность, подчеркивают его место в арсенале средств борьбы за здоровье и долголетие человека.

Волейбол в последние годы эволюционировал гигантскими шагами. Сложные комбинации с подключением игроков задней линии, силовая подача в прыжке, многообразие защитных действий — все это значительно изменило волейбол, сделав его необыкновенно зрелищной и захватывающей игрой. Волейбол — одно из эффективных средств физического воспитания. Он позволяет укреплять здоровье, закалять организм занимающихся, содействовать их всестороннему развитию и привитию им жизненно важных

двигательных навыков, отличное средство приобщения человека к систематическим занятиям физической культурой и спортом, активного отдыха. Эта игра благоприятна для здоровья людей разного возраста — и пожилых, и молодых. Вершиной занятий волейболом являются соревнования. Эта спортивная игра введена в учебные программы физического воспитания в общеобразовательных школах, ПТУ, техникумах, в высших учебных заведениях и т. д.

Волейбол широко используется в качестве действенного средства оздоровительного характера в домах отдыха, санаториях и лечебных учреждениях. Современный волейбол предъявляет высокие требования к функциональной деятельности организма. Большинство игровых приемов, так или иначе, связано с максимальным проявлением быстроты, силы, ловкости. Психологическая подготовка волейболистов занимает существенное место в работе тренера. Большая двигательная активность спортсменов на площадке ограниченного размера и постоянно меняющихся ситуаций игры, доводит физическую нагрузку до предела: частота сердечных сокращений у волейболистов достигает 180—200 ударов в минуту, а потери веса доходят до 3 кг. В практике часто случается, что уровень подготовленности спортсмена бывает достаточно высок, а факторы внешней среды не позволили ему (команде) показать высокие результаты. К таким факторам можно отнести климат конкретной географической местности и степень адаптации к этим условиям (температура и влажность окружающей среды, интенсивность солнечной радиации, направление ветра, атмосферное давление). Состояние спортивного сооружения (покрытие, освещенность, размер, микроклимат), качество спортивного инвентаря и оборудования, защитных сооружений; поведение зрителей (фактор домашнего и гостевого поля); социально-психологическая обстановка в местах размещения спортсменов; объективность судейства, продолжительность переездов, условия размещения, питания и отдыха спортсменов. Только оценив влияние этих факторов на ход соревновательной и тренировочной деятельности, можно составить полноценное

представление об уровне физической и психологической подготовленности спортсмена.

Применение оздоровительных сил природы для физического воспитания осуществляется по двум направлениям:

1. Они используются как необходимые условия организации физкультурных занятий. Занятия на свежем воздухе, в лесу, возле водоемов способствуют активизации биологических процессов, вызываемых физическими упражнениями, повышают устойчивость организма к температурным колебаниям, солнечной радиации, повышают общую работоспособность организма, замедляют процессы утомления и т. д. А все это вместе взятое усиливает положительный эффект воздействия физических упражнений на человека. К примеру, без выносливости в условиях чистого лесного воздуха способствует повышению аэробных возможностей организма.

2. оздоровительные силы природы используются как относительно самостоятельные средства закаливания и оздоровления организма занимающихся. Данный путь предполагает проведение систематических закаливающих процедур, таких как дозированные солнечные ванны, водные процедуры, обливания, обтирания, купания в реках и водоемах, пребывание в условиях среднегорья. При этом, если не нарушается мера приспособительных возможностей организма, укрепляется здоровье и повышается физическая работоспособность. В свою очередь, закаленный человек в состоянии систематически, без пропусков эффективно заниматься физическими упражнениями.

К гигиеническим факторам как средствам физического воспитания относятся: личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха, спортивного костюма и т. д.); соблюдение режима сна (его нарушение может начисто снять положительный эффект занятий физическими упражнениями и даже навредить здоровью); соблюдение режима питания, нарушение которого также снижает результат физического воспитания; соблюдение режима труда и отдыха. Вполне вероятно, что непосильный отдых

и безделье губит не только здоровье, но и духовную сущность человека. Все эти гигиенические факторы, при условии их грамотного использования, во-первых, само по себе укрепляют здоровье занимающихся и увеличивают их общую работоспособность; во-вторых, они способствуют повышению эффекта занятий физическими упражнениями. Поэтому в принципе только комплексное использование в процессе физического воспитания всех его средств — физических упражнений и труда, оздоровительных сил природы и соблюдение гигиенических условий — обеспечивает полноценный, стабильно положительный результат. Недооценка любого средства или отдельной его составляющей может свести на нет все усилия в деле физического воспитания, либо привести в конечном итоге к негативным последствиям.

Режим питания

Хорошие спортсмены очень щепетильны в вопросах режима дня, здорового образа жизни и диеты. А в день соревнований нужно особенно внимательно отнестись к приему пищи. Обильно поесть непосредственно перед соревнованиями не может себе позволить ни один спортсмен, поскольку процесс пищеварения может притупить реакцию и замедлить движения. Да и интенсивные физические нагрузки сказываются на процессе пищеварения отрицательно. Обычно спортсмены едят примерно за три часа до соревнований.

Тем игрокам, которые постоянно проводят время в различных поездках, участвуют в международных соревнованиях в разных городах мира, вероятно, знакома проблема непривычной еды. Известны случаи, когда игроки, поев непривычную пищу, попадали в больницу с отравлениями, и из-за этого задерживались соревнования. Поэтому многие игроки, особенно иностранные, стремятся привезти еду с собой, чтобы застраховаться от таких неожиданностей. Игроки тщательно следят также и за количеством употребляемой воды. Многие стараются не пить во время соревнований, так как это усиливает потоотделение и приводит к преждевременной усталости.

Спортсмены всегда стараются сделать так, чтобы никакие условия не явились для них неожиданностью, не отвлекали их от игры. Например,

знаменитые «восточные волшебницы» накануне отъезда на чемпионат мира, который принес им победу, некоторое время жили в Японии в гостинице европейского типа, чтобы привыкнуть к кроватям. Это не выглядело смешным, учитывая то, что девушки, в соответствии с их режимом, должны были успеть выспаться за пять часов. Пища спортсмена должна содержать большое количество легкоусвояемых белков, преимущественно животного происхождения из различных источников (мясо, рыба, молоко, яйца), но при этом из пищевого блока не исключаются растительные белки.

В условиях занятий спортом и высокой физической активности отмечается повышенная потребность организма в углеводах. Чем выше уровень гликогена в организме, тем позднее настанет утомление во время тренировки. Таким образом, факторы питания требуют к себе пристального внимания и при построении учебно-тренировочного процесса их нельзя считать делом второстепенным, напротив, необходимо с их помощью правильно организовать рацион и режим питания, расширять функциональные возможности организма и добиваться высоких спортивных результатов.

Список литературы:

1. Басалаева Н.М., Сайкин В.М. Здоровье науки: стратегия и тактика, Валеология — 2013, — № 7, — с. 37—38.
2. Волейбол. Официальные правила. Всероссийская федерация волейбола М., 1994.
3. Ивойлов А.В. Волейбол: очерки по биомеханике и методические тренировки М.: ФиС, 1981. — 152 с., ил.
4. Лапин Н.И. Динамика базовых ценностей и социальное самочувствие россиян // Доклады Всероссийского социологического конгресса «Глобализация и современные изменения в современной России». М.: Альфа-М, 2013.
5. Лисицин Ю.П. Концепция факторов риска и образа жизни // Здравоохранение РФ. 2014. № 3.
6. Римашевская Н.М. Здоровье человека — здоровье нации // Экономические стратегии. 2014. № 1.
7. Сохань Л.В. Образ жизни молодежи. М.: Academia, 2013.
8. Чимаров В. М. Валеология: новый научно-теоретический подход к процессу сохранения и укрепления здоровья взрослых и детей, формирования здорового образа жизни / Валеология. — 2013 — № 3 — с. 33—36.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПОРТЕ

Чекашева Дарья Валерьевна

*студент 1 курса, факультет мировой экономики СГЭУ,
РФ, г. Самара*

E-mail: <mailto:chekasheva.dasha6615@mail.ru>

Мокеева Людмила Алексеевна

*научный руководитель, доцент СГЭУ,
РФ, г. Самара*

Процессы глобализации самым непосредственным образом влияют на развитие спортивных технологий. По мере развития общества физическая активность и спорт все шире проникают во все сферы жизни людей, становятся все более значимой и неотъемлемой частью мировой цивилизации. Бурными темпами развивается в последние десятилетия и спорт высших достижений, постепенно превращаясь в отдельную сферу деятельности. Спортивная наука все больше превращается в самостоятельную научную дисциплину, в которую вовлекаются специалисты из самых разных специальностей. Для мониторинга и анализа действий спортсмена используются самые последние достижения научной мысли — от микроэлектроники до молекулярной биологии. Непосредственным результатом научного прогресса являются изменения спортивной техники и достижение высших результатов, которые еще вчера казались немислимыми. Повышение эффективности тренировочного процесса на каждом этапе тренировочного процесса может быть осуществлено только в результате объединения фрагментарных знаний, полученных тренерами, спортивными специалистами и учеными. Трудность создания концепции индивидуальной тренировки на данный момент состоит в отсутствии четкой интеграционной модели, обобщающей разрозненные достижения в разных сферах научной деятельности. Спортсменам и тренерам приходится сейчас работать в ситуации постоянных нововведений. Инновации, которые может использовать тренер, многообразны: новые методики спортивной тренировки, деловые игры, проблемное обучение, диалоговое преподавание и т. д. Повышение интеллектуального уровня тренеров, методистов и всех специ-

алистов, работающих в спорте высших достижений, является первоочередной задачей всех ведущих спортивных держав.

Технологи в спортивной медицине

Система наблюдения за спортсменом во время тренировки Polar Team 2

В её разработке применялись технологии с успехом использованные ранее для on-line трансляций мировых велогонок Tour De France и зимних олимпийских игр в Ванкувере. Polar Team 2 (Рис. 1) создана, чтобы подарить тренеру полный контроль за тренировочной деятельностью его команды. Систему второго поколения уже применяют известные мировые футбольные клубы Real Madrid и Manchester United. Одно из важнейших преимуществ системы второго поколения, это возможность записи и контроля параметров тренировки в режиме реального времени для 28 спортсменов одновременно. Перед занятием тренер записывает информацию о будущей тренировке каждому игроку в его личный передатчик, причём это происходит с помощью беспроводной связи и до 10-ти передатчиков одновременно, что позволяет это сделать очень быстро и удобно. Далее во время тренировки, где бы не находился игрок, хоть на краю поля, тренер видит на экране своего карманного компьютера или ноутбука онлайн детальную информацию о нагрузке каждого спортсмена в виде значений его ЧСС, % от максимума, нахождении его в пределах установленных тренировочных зон или даже в виде специально разработанного показателя тренировочной нагрузки "Training load". Это даёт возможность тренеру постоянно контролировать нагрузку каждого спортсмена, сравнивать её с данными и графиками предыдущих тренировок прямо во время занятия и тут же видеть прогресс! Это позволит оптимизировать тренировочный процесс, внося во время занятия необходимые поправки в параметры нагрузки каждого игрока, делая выгодные замены и перестановки. А встроенная функция определения индивидуального времени восстановления после нагрузок поможет избежать травм и перетренированности! Комплект системы Polar Team2 состоит из:

- 10ти специальных передатчиков Polar wearlink со встроенной памятью для хранения значений пульса, как в off-line, так и on-line режиме, которой хватает до 360 часов тренировок в 5 сек интервале записи и 48 часов в режиме R-R интервалов. Важное преимущество передатчиков наличие заряжаемой батареи, ёмкости которой хватает на 30 часов онлайн записи и 400 часов в режиме оффлайн.

- Беспроводного зарядного устройства, позволяющего заряжать до 10ти датчиков одновременно. Время зарядки 12 часов.

- Базовой станции, позволяющей наблюдать за 84 игроками, 28 из них одновременно. Связь Bluetooth класс 1 с передатчиками в радиусе 100м и WiFi связь с компьютером. Батарея в станции является также заряжаемой со сроком использования 12 часов и временем зарядки 4 часа.

- Программного обеспечения для работы с компьютером и диска с обучающим курсом.

- USB dongle и сумка для переноски.

Датчик, определяющий силу удара по голове Reebok Checklight

Новая технология Reebok (Рис. 2) разработана специально для бокса, регби, американского футбола и т. п. Система напичкана высокочувствительными датчиками, которые замеряют силу удара по голове и сравнивают его с предельно допустимыми значениями, — как только обработка информации завершается, на специальном ярлыке появляется результат (зелёный, жёлтый или красный свет). Если загорается красный, спортсмену нужно срочно завершать соревнования и идти к врачам, жёлтый — пройти осмотр, зелёный — можно продолжать борьбу.

Определение возраста спортсмена по костям X-Ray Exam: Bone Age Study

X-Ray Exam: Bone Age Study (Рис. 3) используется в те редкие моменты, когда у федераций возникают сомнения по поводу настоящего возраста спортсменов: как правило, это касается выходцев из Африки и арабских стран, где часто меняют дату рождения в паспорте, чтобы иметь хорошие шансы

попасть в достойный клуб или сборную своего возраста. Технология теста проста: спортсмен проходит стандартную магнитно-резонансную томографию, только сначала делается снимок всего тела, а затем — снимок обеих рук. После этого врачи по специальным признакам определяют возраст человека, однако, что это за признаки — точно не рассказывают. Обычно такие проверки касаются только одного спортсмена, но во время Юношеского чемпионата мира по футболу в 2005 году ФИФА проверила несколько сборных в полном составе. Также этот тест очень любит использовать мадридский «Реал». Правда, в эффективности X-Ray Exam: Bone Age Study в последнее время сильно сомневаются, например, группа индийских исследователей говорит, что определить точный возраст человека практически нереально — честнее говорить про приблизительные значения (17—19 или 25—40 лет).

3D-модели тела и мышц

3D-технологии помогают врачам не только определять диагноз и степень серьезности повреждения, но и следить за процессом заживления и определять сроки возвращения спортсмена в строй. Это уже давно используется и в России. Вместе с магнитно-резонансной томографией готовится 3D-изображение (Рис. 4). Это гораздо более наглядно демонстрирует повреждение сустава, так проще выстраивать методику лечения. 3D-изображения также используются для изучения травм и способов их избежать. Например, весной 2013 года группа исследователей из Италии и США изучала типичную для бейсбола травму плеча: питчеры (игроки, бросающие мяч) надели на плечевой сустав специальные 3D-гироскопы, акселерометры и магнитометры и под наблюдением учёных бросали мяч. Получившаяся картинка показала, что при нарастании нагрузок у питчеров начинает развиваться плечелопаточный ритм движения — благодаря этому физиотерапевты начали работать над новой методикой лечения бейсболистов.

Криотерапия

Криотерапия (КТ) — совокупность физических методов лечения, основанных на использовании холодового фактора для отведения тепла

от тканей, органов или всего тела человека, в результате чего их температура снижается в пределах криоустойчивости без выраженных сдвигов терморегуляции организма — давно и с успехом используется в спортивной медицине для лечения острых и хронических травм. С 90-х годов прошлого века в Европе, а в последнее время — и в России для этой цели используется новейшая технология — локальная воздушная криотерапия, для которой криоагентом служит осушенный атмосферный воздух с температурой -40°C . Мобильные установки серии "Криоджет" (Рис. 5) немецкой фирмы "Crio Medizintechnik" — неотъемлемый атрибут оснащения не только любых отделений физиотерапии в Германии, но и баз ведущих европейских клубов по различным видам спорта. В нашей стране в ходе компетентных исследований уточнены параметры однократной процедуры и курса лечения, сформулированы показания и противопоказания, доказана высокая эффективность метода, что явилось решающей предпосылкой для стремительного роста его популярности в медицинских центрах. Основной задачей сегодняшнего дня следует признать внедрение локальной воздушной КТ непосредственно в спортивных клубах для максимально быстрой помощи спортсменам.

Вышесказанное относится и к другой новой технологии КТ, стандартная для спортивной медицины и реабилитологии США — длительная холодовая терапия (8—11 ч). Переносное устройство "Polar Care 500" фирмы "Breg" включает термоконтэйнер, насос, терморегулятор, блок питания и сменные аппликаторы, в том числе для спины и крупных суставов (коленного, голеностопного, плечевого и др.). Малогабаритный насос осуществляет непрерывную прокачку по замкнутому контуру ледяной воды, которая подается на мягкие криоаппликаторы, плотно закрепляемые на теле пациента. Холодовая терапия протекает в автоматическом режиме при поддержании заданной температуры в пределах 2°C — 21°C . Пока неизвестная в России методика благодаря простоте проведения и высокой эффективности снискала широкую популярность за океаном, где она используется в спортивной медицине, травматологии и ортопедии, пластической и артроскопической хирургии.

Новейшая технология лечения холодом — общая воздушная криотерапия — кратковременное (2—4 мин) охлаждение всей поверхности тела пациента ламинарным потоком сухого воздуха с температурой от -60°C до -110°C . Сегодня общая КТ применяется в Германии не только для лечения ревматических, вертеброгенных и кожных заболеваний, постстрессорных расстройств, но и для улучшения качества подготовки спортсменов, оптимизации физических нагрузок и процесса восстановления после них, полнейшего раскрытия биологических резервов индивидуума с главной целью — достижения все более и более высоких спортивных результатов без ущерба для здоровья спортсменов. Исследования немецких ученых (Joch W., Fricke R., Uckert S.) позволили раскрыть механизмы влияния общей воздушной КТ на выносливость спортсменов, объективно доказав у испытуемых после 2,5 минутной процедуры в криокамере при -110°C повышение активности парасимпатической нервной системы и тесно с ней связанного хронотропного резерва миокарда, рост ударного объема и эффективности использования кислородной емкости крови в сочетании со снижением в ней концентрации молочной кислоты. Если учесть, что сегодня в ФРГ функционируют свыше 100 криосаун, то следует задаться вопросом, не с их ли широким использованием в ходе тренировочного периода связан всплеск высоких результатов немецких спортсменов в ряде видов спорта?

Технологии в спортивной экипировке

Профессиональный спорт требует особенной обуви. Разработка моделей для конкретных видов спорта, таких как теннис, баскетбол или бег, ведётся в спецлабораториях, где каждое технологическое решение тщательно проверяется опытным путём. В настоящее время ставка делается не только на ортопедические и динамические свойства обуви, но и на системы учёта индивидуальных показателей. Кроссовки с сенсорами — повседневная реальность профессиональных спортсменов. Сенсоры фиксируют вес, распределение давления и параметры движения. Информация собирается и анализируется с помощью специального программного обеспечения. Собранные

данные могут использоваться для фиксации прогресса результатов спортсмена или для планирования роста результатов. Ещё в 1980-х годах корпорации-гиганты Nike, Reebok и Adidas выпустили модели кроссовок для баскетбола, которые заметно повлияли на такие качества спортсменов, как скорость и прыгучесть. Задав направление движения, баскетбольные кроссовки стали полигоном для экспериментов с технологиями, направленными на улучшение результатов. Сегодня компании-производители кроссовок имеют лаборатории, в которых изучаются свойства материалов, такие как амортизационные способности, терморегуляция и так далее. Индустрия спортивной обуви одной из первых взяла на вооружение персональные сенсоры физической активности, создав модели для профессиональных спортсменов.

Vibram Smart Concept Sole

Ещё одна компания, которая находится в авангарде разработки технологичной спортивной обуви, — Vibram. В прошлом году марка представила кроссовки с системой Smart Concept Sole (Рис. 6). Она предусматривает встроенные в кроссовки сенсоры, которые, помимо фиксации показателей спортсмена, таких как температура тела или постановка стопы, могут распознавать характер покрытия, замечать опасные участки и предупреждать хозяина световой индикацией. Управление кроссовками осуществляется с помощью смартфона.

Nike shoes

Компания Nike продолжает разрабатывать беговые кроссовки с усовершенствованной подошвой. Очередным новшеством стала модель LunarGlide 6 (Рис. 7). Секрет этой обуви — в ее динамической поддержке стопы благодаря высокотехнологичной пене Lunarlon. В общем, открытия, которые вчера использовали лишь профессиональные спортсмены и космонавты, теперь продаются практически в любом магазине. Ещё один явный тренд в производстве спортивной обуви — технология Knit Shoes (Рис. 8). Задуманная ещё пару десятков лет назад технология эластичного плетения стала реальностью относительно недавно и мгновенно стала хитом среди

легкоатлетов по всему миру. Технологии в производстве спортивной одежды могут принести значительную пользу только тем, что позволяют полностью контролировать физическую активность спортсмена, учитывая индивидуальные особенности конкретного человека. Персональный подход — принцип, успешно работающий при подготовке профессионалов от спорта. Тенденция развития спортивной одежды сейчас представляет собой путь к обеспечению максимально комфортных условий, в которых потенциал спортсмена сможет полностью раскрыться. Недавние громкие премьеры известных производителей наглядно демонстрируют, куда движется мысль создателей спортивной экипировки. Производитель спортивной одежды Under Armour в преддверии Олимпийских игр в Сочи презентовал костюм для спидскейтинга (Рис. 9), который заявлен как средство достижения новых мировых рекордов. Костюм разработан в сотрудничестве с Lockheed Martin, известными экспертами в области скорости и аэродинамики. 300 часов в аэродинамической трубе позволили конструкторам создать костюм, который сведёт к минимуму сопротивление воздуха. Ещё одно новшество костюма — особая зона в промежности. Как выяснилось, именно этот участок тела спортсмена подвержен трению, которое способно затормозить разгон. Материал ArmourGlide призван свести это трение к минимуму, позволяя выиграть драгоценные доли секунды. Марка Under Armour уже не в первый раз претендует на звание революционеров в производстве спортивной одежды. В 2002 году компания представила футболки ColdGear с системой HeatGear, которая регулирует вентиляцию тела в зависимости от температуры тела спортсмена. Впоследствии подобные технологии появились и у таких производителей, как Nike и Adidas.

Radiate Athletics

Технология, которая позволяет определять загруженность групп мышц, разрабатывалась в течение нескольких лет и в этом году, наконец, поступит в продажу. Выглядит Radiate Athletics (Рис.10) на редкость просто — как обычная футболка. Однако как только спортсмен надевает её и начинает

выполнять упражнения, тело вырабатывает тепло и особенно загруженные группы мышц начинают выделяться яркими цветными пятнами. Так работает тепловизионная технология, механизм работы которой создатели пока держат в секрете. Известно лишь, что и здесь не обошлось без наследия НАСА. Главная ценность функции же состоит в том, что она позволяет грамотно распределять нагрузки, не поддаваясь на обманные ощущения организма.

Speedo LZR Racer

LZR Racer (Рис. 11) — пожалуй, самая скандальная технология в истории спорта. Костюмы, изобретённые компанией Speedo в сотрудничестве с НАСА, стали настолько эффективным способом увеличения показателей в плавании, что неоднократно вставал вопрос о запрещении использования новой технологии. Сделанная из смеси нейлона и эластана и содержащая водоотталкивающие панели ткань уменьшает сопротивление воды и позволяет пловцу двигаться быстрее. Ткань, которую называли «кожа акулы», сегодня используется не только в производстве экипировки для профессиональных спортсменов. Гражданские версии гидрокостюмов и купальников доступны и пользуются большой популярностью во всём мире. Технология Speedo была признана «техническим допингом», так как практически лишала спортсменов, у которых не было таких костюмов, шансов на высокие места. В итоге LZR Racer попала под запрет: с 2009 года нельзя использовать костюмы, закрывающие всё тело и увеличивающие гидродинамические свойства тела.

«Умный» футбольный мяч adidas MiCoach

Для тех, кто пытается играть в футбол чуть лучше отличным подарком станет «умный» мяч adidas MiCoach (Рис. 12). Этот гаджет произвел настоящую революцию в тренировках на поле. Он поможет в отработке техники ударов и мощности, в совершенствовании точности изгибов и передач. Внутри мяча установлены датчики, которые как раз и определяют все вышеперечисленные параметры, а затем по каналу Bluetooth передают их на компьютер или смартфон. Благодаря этому вы можете посмотреть траекторию, силу удара и много чего еще. В общем, это настоящая черная магия.

Умные пищевые весы Prep Pad

Правильное питание и строгая диета — залог успеха любого спортсмена. Если у вас есть глаза, то, скорее всего, вы умеете ими пользоваться, но даже такое важное чувство, как зрение, не всегда может помочь в выборе продуктов. Другое дело — чудо-техника, как, например, весы Prep Pad (Рис. 13). В режиме реального времени они предоставляют анализ состава пищи, разделив его на белки, жиры, углеводы и другие компоненты. Весы работают в паре с приложением Countertop. Кстати, чтобы после ужина понять, правильно ли распределились в теле полученные белки и углеводы, стоит воспользоваться другими весами, уже для людей — Targetscale. Они помогут понять, сколько в организме жиров, воды, а также мышечной и костной массы.

«Умная» вилка Slow Control

Задумка этого гаджета (Рис. 14) чень проста: прибор не дает есть слишком быстро, реагируя на каждое движение руки. Если вы подносите ее ко рту чаще, чем раз в 10 секунд (именно это время установлено производителем), вилка начинает мигать и вибрировать. Не обращать внимания на ее сигналы будет сложно, в противном случае гаджет превратит в настоящее светопредставление не только ваш обед, но и трапезу всех окружающих.

Приложение № 1.



Рисунок 1. Polar Team 2

THE BEST OFFENSE IS A GOOD DEFENSE

In sports, impacts are a part of the game. CHECKLIGHT™ alerts athletes, coaches, athletic trainers and parents to the severity of impacts.

CHECKLIGHT™ BENEFITS INCLUDE:

- Consistent, reliable and actionable impact data
- Sensors that are directly coupled to the head to reflect direct accelerations that the head, not a helmet or chin strap, experiences
- Can be worn with and without a helmet in multiple activities
- Easy to use and comfortable to wear
- Logs the total number of impacts recorded

[Learn More](#) [Buy Now](#)



WHAT THE LIGHTS MEAN DURING ACTIVITY:

- A **YELLOW** blinking light indicates CHECKLIGHT™ received a moderate impact.
- A **RED** blinking light indicates CHECKLIGHT™ received a more severe impact.
- A **GREEN** blinking light indicates CHECKLIGHT™ is on and functioning. An **AMBER** (dark yellow) blinking light indicates a low battery.

CHECKLIGHT™ is not a concussion diagnostic tool – it provides an objective measurement of impact force and is designed to lead athletes on a pathway to assessment.



Рисунок 2. Reebok Checklight

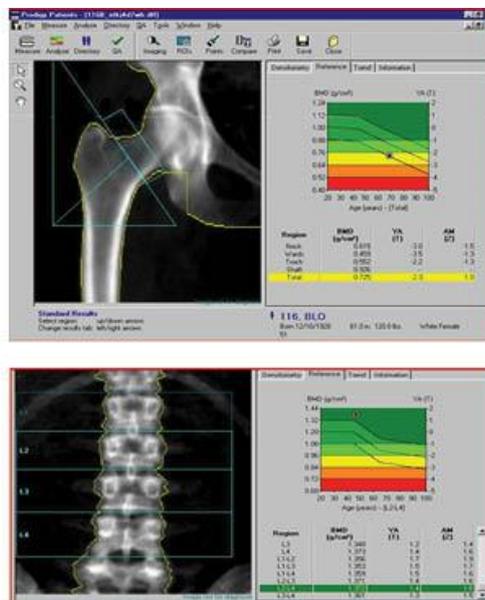


Рисунок 3. X-Ray Exam: Bone Age Study



Рисунок 4. 3D-модель тела



Рисунок 5. «КриоДжет»



Рисунок 6. Smart Concept Sole



Рисунок 7. LunarGlide 6



Рисунок 8. Nike Knit Shoes



Рисунок 9. Костюм для спидкейтинга от Under Armour



Рисунок 10. Radiate Athletics



Рисунок 11. LZR Racer от Speedo



Рисунок 12. мяч Adidas MiCoach



Рисунок 14. весы Prep Pad



Рисунок 14. вилка Slow Control

Список литературы:

1. Медицинская газета. № 40 от 3 июня 2015 г.
2. Научно-теоретический журнал «Теория и практика физической культуры» № 2 2014 г.
3. Нанотехнологическое общество России [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.rusnor.org/>
4. Спортивная медицина/ Травмы в боксе. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.sportmedicine.ru/boxing.php> (дата обращения 03.06.2015).
5. Look At Me — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.lookatme.ru/> (дата обращения 03.06.2015).

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Шириязданова Юлия Ануваровна

*студент 3 курса, кафедра физического воспитания СГЭУ,
РФ, г. Самара*

E-mail: Shiryazdanova94@mail.ru

Савельева Ольга Викторовна

*научный руководитель, доцент СГЭУ,
РФ, г. Самара*

Физическая культура и спорт являются неотделимой частью культуры общества и каждого человека в отдельности. В настоящее время нельзя найти ни одной сферы человеческой деятельности, которая не была бы связана со спортом и физической культурой.

В последние годы все чаще упоминается о физической культуре не только как об автономном социальном факте, но и как об устойчивом качестве личности.

Исторически физическая культура формировалась под влиянием потребностей общества в физической подготовке молодого поколения и взрослого населения к труду. Вместе с тем, по мере эволюции систем воспитания и образования физическая культура становилась базовым видом культуры, которая формирует двигательные умения и навыки. Физическая культура должна сопровождать человека в течение всей его жизни [1].

Физической культурой и спортом в нашей стране занимаются всего 8—10 % населения, в то же время в экономически развитых странах мира этот показатель достигает 40—60 %.

Значение физкультуры и спорта в жизни человека значительно увеличилось в последние десятилетия. Спорт и физкультура существенно влияют на состояние организма в целом, на психику и статус человека.

В современном обществе с появлением новой техники и технологий имеет место сокращение двигательной активности людей и одновременно усиление влияния на организм неблагоприятных факторов, таких как загрязнение

окружающей среды, неправильное питание, стрессы. Кроме того, снижается иммунитет, что влечет за собой значительную восприимчивость к инфекционным болезням.

В настоящее время число людей с разнообразными заболеваниями растёт, так что снижение двигательной активности является актуальной проблемой.

Физическая культура и спорт является одними из наиболее значимых факторов укрепления и сохранения здоровья.

Занятия физической культурой необходимы человеку во все периоды его жизни. В детском и юношеском возрасте они способствуют слаженному развитию организма. У взрослых улучшают морфофункциональное состояние, увеличивают работоспособность и сохраняют здоровье. У пожилых, наряду с этим, задерживают неблагоприятные возрастные изменения.

Систематические занятия физической культурой и спортом помогают людям всех возрастов наиболее продуктивно использовать своё свободное время, а также способствуют отказу от таких социально и биологически вредных привычек, как употребление спиртных напитков и курение.

Злоупотребление физической нагрузкой может принести немалый вред, поэтому при выборе степени нагрузки на организм необходимо применять индивидуальный подход.

Одной из задач физического воспитания в нашей стране является всестороннее, последовательное развитие человеческого организма. Человек должен быть крепким, ловким, выносливым в работе, здоровым, закаленным.

Регулярные занятия физическими упражнениями или спортом повышают активность обменных процессов, поддерживают на высоком уровне механизмы, которые осуществляют в организме обмен веществ и энергии.

Недостаточное количество двигательной активности или нарушение функций организма при ограничении двигательной активности отрицательно влияют на организм в целом. Люди могут жить и при ограничении движений, но это приведёт к атрофии мышц, снижению прочности костей, ухудшению

функционального состояния центральной нервной, дыхательной и других систем, снижению тонуса и жизнедеятельности организма.

У людей, систематически занимающихся физическими упражнениями, значительно повышается потенциал всех систем и органов человека.

Целенаправленная физическая тренировка совершенствует систему кровообращения, стимулирует деятельность сердечной мышцы, усиливает кровоснабжение мышц, улучшает регуляцию их деятельности нервной системой.

В процессе занятий физической культурой и спортом уменьшается количество сердечных сокращений, сердце становится крепче и начинает работать более экономно, нормализуется давление. Все это способствует улучшению обмена веществ в тканях. Учеными установлено, что вслед за интенсивными физиологическими тратами идут восстановительные процессы.

Гормоны надпочечников, которые вырабатываются в процессе физической нагрузки, благотворно действуют на сердце [2].

При физической нагрузке могут избирательно улучшиться функции организма как двигательные (повышение выносливости, силы мышц, гибкости, координации движений), так и вегетативные (совершенствование работы дыхательной и других систем организма, улучшение обмена веществ).

Занятия физкультурой и спортом способствуют расширению кровеносных сосудов, нормализации тонуса их стенок, улучшению питания и повышению обмена веществ в стенках кровеносных сосудов. Все это ведет к увеличению эластичности стенок кровеносных сосудов и нормальной работе сердечнососудистой системы, которая является важной составляющей организма человека. Также умеренная физическая нагрузка положительно влияет на почки: с них снимается нагрузка, что приводит к их лучшему функционированию [1].

Особенно полезное влияние на кровеносные сосуды оказывают занятия такими видами физических упражнений, как плавание, бег, бег на лыжах, езда на велосипеде. Регулярные занятия спортом помогают безопасно укрепить суставно-связочный аппарат. Продолжительная умеренная физическая нагрузка

делает связочную и суставную ткани эластичнее, защищая ее от надрывов и растяжений в будущем. В процессе любой деятельности у человека наступают усталость и переутомление. Однако выполнение даже кратковременных комплексов физических упражнений приводит к эффективному восстановлению как физической, так и умственной работоспособности, а также снятию нервно-эмоциональных перенапряжений.

Также необходимо отметить, что систематические физические нагрузки резко снижают заболеваемость населения, положительно влияют на психику человека — на его мышление, внимание, память, способствуют эффективному воспитанию личностных качеств, а именно настойчивости, воли, трудолюбия, коллективизма, общительности, формирует активную жизненную позицию [3].

Во время занятия физической культурой и спортом осуществляется нравственное развитие занимающихся. Это развитие нацелено на установление у человека социально ценных качеств, которые формируют его отношение к другим людям, к обществу, к самому себе и представляют то, что принято называть нравственной воспитанностью. Эта характеристика — важнейшая в определении личности. Ее содержание обусловлено нормами морали, которые являются главными в обществе.

Приобщиться к физической культуре и спорту можно несколькими способами: занимаясь в спортивной секции по любому интересующему виду спорта, принимая участие в занятиях групп здоровья по месту работы или проживания, а также тренируясь самостоятельно. Обилие вариантов дает каждому человеку возможность выбрать тот из них, который удовлетворяет его требованиям и предпочтениям, и позволяет каждому найти идеальный способ поддерживать себя в прекрасной физической форме.

В последнее время особую популярность приобрели именно самостоятельные занятия физкультурой — ими легко заниматься в удобном для человека месте и в удобное время. Но для того, чтобы добиться наибольшего успеха, следует изучить основные теоретические знания в этой области для того, чтобы не получить травму в процессе тренировок.

Таким образом, спорт и физическая культура являются многофункциональным механизмом оздоровления людей, самореализации человека, его самовыражения и развития. Поэтому в последнее время место физкультуры и спорта в системе ценностей человека и современной культуры резко увеличилось.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2005. — 127 с.
2. Аршавский И.А. К теории индивидуального развития (Биофизические аспекты) // Биофизика. — 1991. — Т. 36. — № 5. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Sport/2_151453 (дата обращения 17.05.2015).
3. Готовцев П.И., Дубровский В.И. Самоконтроль при занятиях физической культурой. М.: Физкультура и спорт, 1984 г. — 32 с.

СЕКЦИЯ 7. ФИЛОЛОГИЯ

ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫМИ УЧАЩИМИСЯ РУССКИХ ВВОДНЫХ СЛОВ С МОДАЛЬНЫМИ ЗНАЧЕНИЯМИ УВЕРЕННОСТИ / НЕУВЕРЕННОСТИ

Разжева Анастасия Ивановна

*магистрант 1 курса, кафедра общего языкознания ИФиЖ ТюмГУ,
РФ, г. Тюмень
E-mail: razheva_a@mail.ru*

Белякова Светлана Михайловна

*научный руководитель, д-р филол. наук, профессор ИФиЖ ТюмГУ,
РФ, г. Тюмень*

Проблема освоения иноязычными учащимися русских вводных слов является одной из самых актуальных в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). «Вводные слова — это слова, формально не связанные с членами предложения, не являющиеся членами предложения и выражающие отношение говорящего к высказываемому, указывающие на источник сообщения, на способ словесного оформления мысли, на отношения между отдельными мыслями в речи» [9]. Таким образом, посредством вводных слов осуществляется модальная, экспрессивная и эмоциональная оценки сообщения. Вводные слова дают говорящему возможность выразить часть информации имплицитно, что отвечает естественной тенденции к экономии речевых средств в языке и делает фразу более ёмкой, не «отяжеляя» её. В устной речи вводные слова выполняют функцию хезитации: позволяют говорящему собраться с мыслями и продумать конструкцию следующей фразы, при этом не прекращая говорить. Лингвистическая категория вводных слов присутствует не только в русском языке, поскольку все люди испытывают потребность спонтанно порождать тексты, на ходу меняя стратегию, что-то о себе или о мире попутно сообщать собеседнику [6]. Однако языки отличаются как по количеству вводных слов, так и по частотности их употребления. В русской

речевой практике развита суггестивность, имплицитная передача информации, как уже упоминалось. С этим связаны как высокая степень употребительности вводных слов, так и их многочисленность и разнообразие. Вводные слова интересны тем, что, не являясь смысловым ядром текста, помогают говорящему строить дискурс, делают речь естественной, связной, логичной и эмоционально выразительной. В русском языке вводные слова являются неотъемлемыми компонентами не только устной, но и письменной речи. Поэтому иностранным студентам, изучающим русский язык, необходимо освоить данную тему, иначе их речь никогда не станет похожей на речь носителей языка, а выражать свои мысли им будет сложнее. Однако тема «Вводные слова» в пособиях по РКИ или затрагивается поверхностно, или вообще не рассматривается. Это связано с тем, что вводные слова чрезвычайно трудно изучать и, соответственно, преподавать. В.А. Плунгян утверждает, что «уметь формулировать специфику таких незаметных, но нужных слов на хорошем теоретическом уровне — это очень важная задача, которая, конечно, пока в полном объеме не решена» [6]. Чтобы описать семантику одного вводного слова, часто требуется составить текст длиной в несколько страниц. На данный момент вводные слова являются одной из самых малоизученных категорий в русском языке. Иностранные учащиеся, в отличие от носителей языка, употребляющих вводные слова по большей части интуитивно, в силу того, что воспитаны в иной языковой среде, нуждаются в подробном истолковании семантики каждого вводного слова. В данной работе представлена попытка объяснения вводных слов с модальными значениями уверенности / неуверенности для иностранных учащихся, чей уровень владения русским языком не ниже второго сертификационного (ТРКИ-2).

На основе данных [1] было выбрано по шесть вводных слов с модальными значениями уверенности и неуверенности соответственно, обладающих самой высокой частотностью в современном русском языке. Их можно назвать лексическим минимумом (соответствующим данной теме), позволяющим иностранным учащимся точно выразить свою мысль и избежать повторений.

Были изучены данные [3], [4], [5], [7], [2], [8]. На основе материалов перечисленных источников были составлены определения выбранных вводных слов, лаконичные и понятные для иностранных учащихся. Для большего удобства и наглядности толкования написаны от первого лица, т. к. представляется, что, «примеряя на себя», студентам проще понять и запомнить смысл слова и то, когда можно его использовать. К каждому слову приводится по три примера его употребления в контексте.

1. Итак, вводные слова с модальными значениями уверенности / неуверенности показывают, насколько, с точки зрения говорящего, высказывание близко к истине.

Вводные слова с модальным значением уверенности:

Разумеется — я хочу подчеркнуть, что говорю истину, в которой твёрдо уверен, которая всем понятна; все знают, что по-другому быть не может; я считаю, что все со мной согласятся.

Разумеется, летом в России не получится покататься на лыжах. Ведь снега нет!

Вчера в автобусе я случайно наступил на ногу незнакомой девушке. Разумеется, я извинился.

Если мой друг пригласит меня на День рождения, то я, разумеется, приду к нему с подарком.

Без сомнения — я нисколько не сомневаюсь в том, что говорю истину, я на сто процентов уверен.

Если вы будете читать много книг, то, без сомнения, станете более эрудированным.

Вам, без сомнения, понравится роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

Без сомнения, все дети любят мороженое.

Безусловно — я на сто процентов уверен в том, что говорю истину.

Безусловно, русский язык очень сложный.

Зима в России, безусловно, холоднее, чем в Африке.

Вы, безусловно, правы, если считаете, что делать зарядку по утрам необходимо.

Действительно — я убедился и подтверждаю, что говорю истину.

Для выполнения этого задания, действительно, требуется очень много времени.

Действительно, чтобы хорошо знать русский язык, нужно очень много заниматься.

Вы, действительно, знаете ответы на все вопросы.

Точно — это удивительно, но то, что я говорю, — истина, я сам только что в этом убедился.

В этом городе, точно, всего три торговых центра.

Этот котёнок, точно, очень смешной.

Он, точно, купил новый телефон.

Конечно — я твёрдо уверен, что говорю истину; всё именно так, как я говорю.

Ложиться спать рано, конечно, полезно, но скучно.

Я сегодня проспал и, конечно, опоздаю на урок.

Когда мы встретимся вновь через десять лет, ты меня, конечно, не узнаешь.

Вводные слова с модальным значением неуверенности:

Вероятно — я точно не знаю, но есть вероятность, есть причины думать, что это так.

Вероятно, на следующей неделе занятий по русскому языку не будет.

Вы, вероятно, знаете, что зимой в России очень холодно.

Серёжа сегодня не пришёл на занятие по русскому языку. Вероятно, он заболел.

Видимо — я точно не знаю, но я так думаю, предполагаю, это моё впечатление.

Видимо, сегодня мне сегодня придётся остаться дома, чтобы сделать домашнее задание.

Все цветы засохли. Видимо, их давно никто не поливал.

Вы сделали задание неправильно. Видимо, вы не так меня поняли.

Наверное — я высказываю предположение, которое может оказаться истиной, но я точно не знаю.

Вы очень нарисовали очень красивую картинку. Наверное, у вас талант.

Сегодня на улице пасмурно. Наверное, пойдёт дождь.

Мой друг купил новую машину. Наверное, вечером мы с ним поедem кататься по городу.

Кажется — я сомневаюсь в том, что говорю; я так думаю, но могу ошибаться, частично или полностью.

Кажется, я заблудился. Вы не подскажете, как пройти к университету?

Вы, кажется, хотели рассказать анекдот.

У меня болит горло. Кажется, я простудился.

Возможно — я не уверен, сомневаюсь, но то, что я говорю, может быть истиной; можно предположить, что это истина.

Возможно, в следующий раз я приду на вечеринку не один.

Возможно, он не захотел разговаривать с нами, потому что обиделся.

Возможно, после того, как вы прочитаете книгу «Герой нашего времени», вы скажете, что М.Ю. Лермонтов — ваш любимый писатель.

Может быть — то, что я говорю, может оказаться истиной; я не уверен, я только так предполагаю.

Давай зайдём в этот магазин. Может быть, там есть гранатовый сок.

Может быть, завтра не будет дождя, и мы поедem купаться.

Эта девочка очень красиво танцует. Может быть, она станет известной балериной, когда вырастет.

Для занятия по РКИ рекомендуется подготовить раздаточный материал, напечатав на листочках данные теоретические сведения, заключив их в таблицу (три колонки: вводное слово, значение, примеры; ориентация страницы — альбомная). Важно, чтобы к моменту изучения данной темы учащимся уже были знакомы слова «сомнение», «возможность», «условие», «вероятность»,

«действительность», «точность», «видимость», «верный» (в значении «правильный»), «казаться». Это поможет иностранным учащимся быстрее понять смысл новых слов.

2. Некоторые из перечисленных вводных слов имеют настолько схожую семантику, что даже носители языка испытывают трудности в её разграничении. В перечисленных источниках полное или почти полное совпадение значений разных слов никак не комментируется. Поэтому будет целесообразным подготовить для иностранных учащихся ещё одну таблицу:

Таблица 1.

Семантическое соотношение вводных слов, имеющих модальное значение уверенности / неуверенности

Я УВЕРЕН	<div style="text-align: center;"> <p>уверенность</p>  <p>неуверенность</p> </div>
разумеется	
без сомнения = безусловно	
действительно = точно	
конечно	
Я НЕ УВЕРЕН	
вероятно	
видимо	
наверное = кажется	
возможно = может быть	

Эта таблица наглядно демонстрирует, какие из вводных слов имеют практически одинаковую семантику и могут заменять друг друга в речи. Стрелка справа показывает, что модальное значение уверенности возрастает снизу вверх.

3. Следует объяснить учащимся, что если в устной речи допускается употребление всех перечисленных вводных слов, то в письменной речи для выражения уверенности следует использовать слова «безусловно» и «действи-

тельно», а для выражения неуверенности — «вероятно» и «возможно» (под письменной речью имеются в виду научный и официально-деловой стили речи).

4. Для закрепления теоретического материала ранее рекомендовались упражнения, в которых учащиеся должны были вставить в контекст пропущенное вводное слово. Как показывает практика, подобные упражнения применительно к данной теме бесполезны, потому что, в силу специфической семантики изучаемых лексических единиц, контекст играет второстепенную роль. В одних и тех же предложениях допускается использование различных вводных слов. В связи с этим, во время работы с теоретическим материалом рекомендуется уделить особое внимание разбору примеров: учащиеся должны объяснить смысл каждого предложения, потом «убрать» из него вводное слово и проследить, что и как изменилось (интонация, значение, настроение, передаваемое говорящим и т. д.). Подобная работа способствует пониманию значения конкретного слова и роли вводных слов в речи вообще. Далее рекомендуется попросить учащихся, работая в парах, составить диалог с использованием изученных вводных слов. На дом следует дать творческое задание, состоящее в написании текста или нескольких мини-текстов, также с использованием данных слов. При проверке домашнего задания следует попросить учащихся объяснить, почему в том или ином контексте употреблено именно это вводное слово.

После того, как данная тема будет пройдена, необходимо во время каждого занятия обращать внимание учащихся на выученные вводные слова. Они, т. к. обладают высокой частотностью, будут регулярно встречаться в текстах, в аудиозаписях, в фильмах, и необходимо каждый раз на этих вводных словах останавливаться и работать с ними: просить объяснить смысл предложения с вводным словом, вспомнить значение этого вводного слова, составить предложение с ним. Также следует следить за тем, чтобы учащиеся использовали эти вводные слова в своей устной и письменной речи. Если учащиеся поймут предложенный теоретический материал и справятся с выполнением практических заданий, то в дальнейшем им будет легче излагать

свои мысли на русском языке и понимать вводные слова с модальными значениями уверенности / неуверенности в речи собеседников.

Список литературы:

1. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009.
2. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Под ред. акад. Апресяна Ю.Д. 2-е изд., испр. и доп. М.: Школа «Языки славянской культуры», 2003. — 1488 с.
3. Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы. Под ред. В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2003. — 421 с.
4. Остроумова О.А., Фрамполь О.Д. Трудности русской пунктуации. Словарь вводных слов, сочетаний и предложений. Опыт словаря-справочника. М.: Изд-во СГУ, 2009. — 502 с.
5. Пахомов В.М., Свинцов В.В., Филатова И.В. Трудные случаи русской пунктуации. Словарь-справочник. М.: Эксмо, 2012.
6. Плунгян В.А. Дискурсивные слова // ПостНаука. — 2012. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://postnauka.ru/video/2961> (дата обращения 1.06.2015).
7. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник. Под ред. В.В. Лопатина. М.: АСТ, 2009. — 432 с.
8. Рогожникова Р.П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову. М.: Изд-во Астрель, Изд-во АСТ, 2003. — 416 с.
9. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1976. — 544 с.

СЕКЦИЯ 8. ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ МЕХАНИЗМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РАЗМЕРА ВОЗМЕЩЕНИЯ ИМУЩЕСТВЕННОГО ВРЕДА (СУММ, ВЫПЛАЧЕННЫХ ЗА ОКАЗАНИЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ) РЕАБИЛИТИРОВАННОМУ

Белая Олеся Олеговна

*студент 3 курса, кафедра уголовного права и криминалистики, филиал КубГУ
в г. Геленджике,
РФ, г. Геленджик
E-mail: 01091994boo@rambler.ru*

Олефиренко Сергей Павлович

*научный руководитель, канд. юрид. наук, доцент кафедры уголовного права
и криминалистики, филиал КубГУ в г. Геленджике,
РФ, г. Геленджик*

В Российской Федерации количество граждан, которые были оправданы в последнее время, в судах или на стадии предварительного следствия значительно сократилось. Конечно же, это не может не радовать, так как причина этому качественное улучшение работы правоохранительных органов.

Тем не менее, вопрос дальнейшего совершенствования реабилитационного процесса не может считаться законченным. В том числе необходимо обратить внимание на возмещение имущественного вреда реабилитированному при определении сумм, выплаченных им за оказание юридической помощи защитнику по уголовному делу на основании статьи 135 УПК РФ.

Конституция Российской Федерации провозглашает права и свободы высшей ценностью (ст. 2), а обязанность по их признанию, соблюдению и защите возлагает на государство (ст. 45, 49, 52, 53). Уголовно-процессуальный закон конкретизировал (ст. 49, 51 УПК РФ), что участие защитника в уголовном судопроизводстве обязательно, за исключением случаев, оговоренных в законодательстве России.

Законодателем установлено, что возмещение реабилитированному имущественного вреда, наряду с различными видами выплаты, осуществляется в отношении сумм, выплаченных им за оказание юридической помощи (п. 4 ч. 1 ст. 135 УПК РФ). Причем, кем было осуществлена оплата юридической помощи, самим реабилитированным или его близкими родственниками с согласия подозреваемого, значения не имеет (ст. 50 ч. 1 УПК РФ). Не позднее одного месяца со дня поступления требования (*потерпевшего* — прим. авторов) о возмещении имущественного вреда (*расходы на оказание юридической помощи* — прим. авторов) судья определяет его размер и выносит постановление о производстве выплат в возмещении этого вреда (ч. 4 ст. 135 УПК РФ). Каким образом (порядком), судья будет определять размер возмещения вреда и какую методику, правило, положение или другой руководящий документ будет использован при этом, законодатель не указывает, что вызывает не единообразное и не однозначное определение искомой суммы, а также приводит к обжалованию судебных решений о производстве выплат реабилитированному.

В настоящий момент отсутствует судебный механизм проверки подлинности заявленных расходов на оказание юридической помощи, а необходимость в его наличии явна, так по данным судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации в 2014 г. по реабилитирующим обстоятельствам было прекращено 11981 дело (5,4 % от всех прекращенных дел).

В России существует законодательно установленный вид оплаты труда защитника (*адвоката* – прим. авторов) в соответствии с Федеральным законом «Об адвокатуре и адвокатской деятельности в Российской Федерации», где в статье 25 регламентированы вопросы соглашения об оказании юридической помощи. Соглашение — возмездный гражданско-правовой договор, заключенный между адвокатом и его доверителем на оказание юридической помощи в соответствии с главами 27, 39 Гражданского кодекса РФ. Однако договор, предусматривающий оплату юридических услуг в зависимости от исхода судебного дела, не подлежит судебной защите в части взыскания оплаты.

В соответствии с поручением Правительства РФ (пункт 4 постановления от 04.07.2003 № 400) в настоящее время действует приказ Министерства юстиции Российской Федерации и Министерства финансов Российской Федерации от 15.10.2007 № 199/87н, утверждающий Порядок расчета оплаты труда адвоката, участвующего в качестве защитника в уголовном судопроизводстве по назначению органа дознания, органов предварительного следствия, прокурора, суда, в зависимости от сложности уголовного дела. Этим нормативным актом уточнялись критерии, характеризующие степень сложности дела, которым должны следовать дознаватель, следователь, прокурор или суд при определении размера оплаты труда адвоката за один день участия в качестве защитника в уголовном судопроизводстве. Кроме того, применяется постановление Правительства РФ от 22.07.2008 № 555 «Об индексации размера оплаты труда адвоката, участвующего в качестве защитника в уголовном судопроизводстве...».

В соответствии с ч. 6 ст. 25 Федерального закона «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» вознаграждение, выплачиваемое адвокату доверителем, и (или) компенсация адвокату расходов, связанных с исполнением поручения, подлежат *обязательному* (выделено авторами) внесению в кассу соответствующего адвокатского образования либо перечислению на расчетный счет адвокатского образования в порядке и сроки, которые предусмотрены соглашением. Копии документов о перечисленных денежных средствах являются документальным подтверждением получения определенных сумм адвокатом, которые будут получены судьей по направленному запросу.

Алгоритм действий судьи по определению суммы, подлежащей выплате реабилитированному, за оказании ему юридической помощи состоит в следующем.

1. Судьей анализируются представленные реабилитированным все документы, подтверждающие уплату им адвокату определенной суммы за оказанные юридические услуги.

2. Используя имеющиеся документы, представленные реабилитированным, на основании существующих законодательных норм судья математически определяет размер оплаты труда адвоката, с учетом повышение уровня цен на товары и услуги.

3. Вместе с тем, с учетом времени на исполнение запроса, делается запрос в соответствующее адвокатское образование, в соответствии с ч. 1 ст. 84 и ч. 1 ст. 86 УПК РФ, о денежных суммах, полученных им за оказание юридических услуг реабилитированному.

4. Полученные данные в результате математических расчетов оплаты труда адвоката, информация из адвокатской организации сопоставляется, и проверяются в порядке ст. 87 УПК РФ, с запрашиваемой суммой реабилитированного и судьей определяется сумма, подлежащая возмещению реабилитированному.

5. Судьей все результаты определения суммы возмещения реабилитированному за оказанные юридические услуги оформляются в письменном виде и вносятся в текст постановления о производстве выплат в возмещении имущественного вреда реабилитированному.

На основании вышеизложенного нами предлагается добавить в часть 4 статьи 135 УПК РФ (после существующего текста) следующее дополнение: — Для определения размера суммы возмещения имущественного вреда за оказанную юридическую помощь реабилитированному, судья руководствуется действующими положениями законодательных актов по исчислению размера оплаты труда адвоката, а также документальной информацией о полученных денежных суммах от реабилитированного за оказанную ему юридическую помощь.

Список литературы:

1. Ведомости. 21.04.2015. № 70(3816).
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая, вторая) от 26.01.1996 № 14-ФЗ (ред. 12.2014) //Собрание законодательства РФ, 29.01.1996, № 5, 410.

3. Конституция Российской Федерации. М.: Издательство «Омега-Л», 2014. — 39 с.
4. Определение Конституционного Суда РФ от 02.04.2015 № 708-О «По запросу Сюзунского районного суда Удмуртской Республики о проверке конституционности положений пунктов 4 и 5 части первой статьи 135 УПК РФ» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: www.pravo.gov.ru.
5. Постановление Правительства РФ от 22.07.2008. № 555 «Об индексации размера оплаты труда адвоката...» //ИПС «Консультант Плюс».
6. Приказ Минюста РФ и Минфина РФ от 15.10.2007 № 199/87н// ИПС «Консультант Плюс».
7. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации. М.: Издательство «Омега-Л», 2014. — 243 с. — (Кодексы Российской Федерации).
8. Федеральный закон от 31.05.2002 № 63-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» //Собрание законодательства РФ, 10.06.2002, № 23, ст. 2102.

ИНСТИТУТ СУДЕБНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ СССР В 1960—70-Е ГГ.

Нуруллаев Рубин Рафаэльевич

*студент 1 курса ФГБОУ ВПО Астраханского филиала
Саратовской государственной юридической академии,
РФ, г. Астрахань
E-mail: rubin_96@bk.ru*

Имашева Марина Маратовна

*научный руководитель, канд. ист. наук, доцент ФГБОУ ВПО Астраханского
филиала Саратовской государственной юридической академии,
РФ, г. Астрахань*

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что проблемы исполнения судебных решений были во все периоды истории. Наряду с полицией, следствием, судом судебные приставы относятся к тем структурам, специфика деятельности которых заключается в выполнении непопулярного, но справедливого требования закона.

Исполнение решений, определений и постановлений по гражданским делам, исполнение приговоров, определений и постановлений по уголовным делам в части имущественных взысканий, а также других решений и постановлений в предусмотренных законом случаях производится судебными исполнителями [8].

Судебные исполнители состояли при судах, и назначались министрами юстиции автономных республик, начальниками отделов юстиции исполнительных комитетов краевых, областных, городских Советов народных депутатов, министрами юстиции автономных республик, а в союзных республиках без областного деления — министрами юстиции союзных республик [9].

Судебный исполнитель обязан по собственной инициативе принимать все законные меры к быстрому и реальному исполнению решения, разъяснять сторонам их права и обязанности и активно помогать им в защите их прав и охраняемых законом интересов.[7]

Законодательство в период 1960—1985-е гг., являлось юридическим основанием деятельности службы судебных исполнителей. Структура службы

в каждой административно-территориальной единице РСФСР определялась на принципах ее подчинения территориальным органам КПСС и юстиции.

До 1944 года Астрахань и 11 сельских районов, ныне составляющих территорию Астраханской области, входили в состав территории Сталинградской области в составе РСФСР, и лишь с 1944 года получили статус самостоятельного административно-территориального образования [1].

С образованием Астраханской области здесь сформировалось и Управление Министерства юстиции. До этого времени в городе действовал лишь окружной суд. В сороковых годах прошлого века наркомат юстиции находился в здании по ул. Свердлова, известном как Дом Союзов.

Территориальные Управления Министерства юстиции существовали до 1958 года. Затем они были упразднены, их функции переданы областным судам, которые кроме непосредственно судебной работы организовывали материально-техническое обеспечение, подбор кадров, им также подчинялся нотариат. До конца 1970-х все эти функции замыкались на областном суде.

В конце 1970 года Управления и отделы Минюста (в зависимости от величины региона) в целях отделения судебных действий и освобождения судов от несвойственных им функций были восстановлены. В ведении облсуда осталось исключительно правосудие. Все районные народные суды замыкались на отделе юстиции — им подбирали кадры, обеспечивали всем необходимым.

В 1962 году председателем областного суда, а, следовательно, и руководителем службы судебных исполнителей был назначен И.А. Кудинов. С 1970 года он возглавлял и отдел юстиции Астраханского облисполкома. В июле 1987 г. И.А. Кудинов ушел на пенсию, его сменил Борис Петрович Григорьев, который проработал на должности председателя Астраханского областного суда до сентября 2001 г. [3].

4 января 1998 г. была образована и начала действовать Служба судебных приставов, которая до 2003 года входила в состав Управления Министерства юстиции по Астраханской области, а затем стала отдельной структурой. 8 января 1998 на территории Астраханской области был создан Федеральный

орган — Управление Судебного департамента при Верховном суде РФ в Астраханской области, в подведомственность которого перешли областной суд и районные суды.

Таким образом, с 1958 до 1998 гг. (в том числе и в период 1965—1985 гг.) служба судебных исполнителей была подчинена отделу юстиции Астраханского облисполкома и областному суду.

В Государственном архиве Астраханской области сохранились сведения о работе судебных исполнителей. Это ежегодные статистические отчеты районных и областного суда Астраханской области за указанный период (1965—1985 гг.), ежегодные статистические отчеты о работе судебных исполнителей за тот же период, протоколы оперативных совещаний (1971—1976 гг.), документы обобщений судебной практики по уголовным и гражданским делам и сведения об их реализации (1971—1976 гг.), справки по результатам проверок районных (городских) народных судов и оказанию им практической помощи (1971—1985 гг.).

Это «показатели работы» судебного исполнителя Черноярского района Болдырева Н.В.: «За 8 месяцев 1963 г. к судебному исполнителю Болдыреву Н.В. поступило 250 исполнительных листов. Остаток на 1 января 1963 года составлял 3 производства. Таким образом, всего в производстве у него находилось 253 исполнительных производства, из которых он сам исполнил 93, передано учреждениям, предприятиям, колхозам — 94, в места заключения — 2, учреждениям Госбанка — 31, другим судебным исполнителям — 10, возвращено взыскателям — 11, в другие суды направлено — 3. Остаток на 1 сентября — 9» [2].

Существенным недостатком службы было отсутствие профессионально подготовленных кадров. При назначении служебных исполнителей, руководствовались, главным образом, приверженностью социалистическим идеалам и не требовали даже знания азов юридической науки, считая, что практика сама научит людей бороться за «соблюдение социалистической законности». Должности судебных исполнителей преимущественно занимали

люди, не имевшие не только юридического образования, но и с неполным средним образованием. В анкетах встречаются даже такие записи: «образование 4 класса», «образование 5 классов» [4].

«Очень многие писали с грубейшими грамматическими ошибками. Если эти недостатки можно было списать на трудное послевоенное время, то к несвоевременной сдаче казенных денег, растрате относились достаточно строго. Нередки были увольнения с формулировкой: по п. «г» ст. 47 КЗОТ — за злоупотребление служебным положением — в основном растраты на личные нужды денег, полученных от исполнительских действий [5].

Из Постановления оперативного совещания отдела юстиции при Астраханской облисполкоме от 18 ноября 1977 года «О работе по подбору, расстановке и воспитанию кадров судебных исполнителей в районных народных судах области»: «Оперативное совещание отмечает, что, претворяя в жизнь решения XXV съезда КПСС, указания Министерств юстиции СССР и РСФСР, в области проделана некоторая работа по повышению качества практической деятельности районных народных судов, эффективности судебных заседаний, подбора, расстановки и воспитания кадров судебных работников и исполнения решений народных судов, важное место занимают судебные исполнители» [6].

В советском государстве при подборе кадров большое внимание уделяли и принадлежности кадров к партии и комсомолу. Особенно в таких отраслях, как управление, юстиция, образование. В этом отношении состав астраханской службы судебных исполнителей был не совсем «благонадежным» и «сознательным». Из Постановления оперативного совещания отдела юстиции при Астраханской облисполкоме от 18.11.77 года: «...Вместе с тем, данные свидетельствуют, что в результате отсутствия целеустремленности в подборе, расстановке и воспитании этих работников со стороны председателей районных нарсудов среди судебных исполнителей низка партийная и комсомольская прослойка, около 50 % судебных исполнителей не имеют даже общего среднего

образования. Учебой в общеобразовательных школах и высших учебных заведениях охвачено всего 7 % к общему составу» [1].

Можно прийти к обоснованному выводу о том, что востребованность службы судебных приставов ни у кого не вызывает сомнений. На службу судебных приставов на современном этапе возложен ряд ответственных функций, а именно своевременное полное исполнение судебных решений, обеспечение установленного порядка деятельности судов.

Список литературы:

1. Государственный архив Астраханской области (ГААО), ф. 3725, оп. 1, д. 23, л. 30.
2. Государственный архив Астраханской области (ГААО), ф. 770, оп. 1, д. 8, л. 45, д. 35, л. 12.
3. Государственный архив Астраханской области (ГААО), ф. 770, оп. 1, д. 74, л. 12.
4. Государственный архив Астраханской области (ГААО), ф. 770, оп. 1, д. 85, л. 65.
5. Государственный архив Астраханской области (ГААО), ф. 820, оп. 1, д. 48, л. 32, д. 52, л. 12, д. 72, л. 23.
6. Государственный архив Астраханской области (ГААО), ф. 3725, оп. 1, д. 23, л. 30.
7. Закон РСФСР от 08.07.1981 г. «О судеустройстве РСФСР»//»Ведомости ВС. РСФСР», 1981, № 28, ст. 976
8. Закон «Об утверждении основ гражданского судопроизводства Союза ССР и Союзных Республик» от 08.12.1961 // Ведомости ВС. СССР. — 1961. — № 50. — ст. 526.
9. Инструкция «Об исполнительном производстве» (утв. Приказом Минюста СССР от 15.11.1985 № 22) // Бюллетень нормативных актов министерств и ведомств СССР. 1981. № 11.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ.
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

*Электронный сборник статей по материалам XXXIII студенческой
международной заочной научно-практической конференции*

№ 6 (33)
Июнь 2015 г.

В авторской редакции

Издательство «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.
E-mail: mail@sibac.info



СибАК
www.sibac.info