Министерство образования и науки Российской Федерации
Вологодский государственный университет

МАТЕРИАЛЫ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
X ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Том IV

Вологда
2016

УДК 001 (06)
ББК 72.5
М 34

Утверждено редакционно-издательским советом ВоГУ

Редакционная коллегия:

Синицын А.А., проректор по НРиИР, председатель
Левкова М.В., канд. ист. наук, доцент
Изюмова Л.В., канд. ист. наук, доцент
Мясников В.П., старший преподаватель
Тяпин И.Н., д-р филос. наук, профессор
Бурсина О.А., канд. филол. наук
Нагибина О.В., канд. пед. наук, доцент
Макеева И.А., канд. пед. наук, доцент
Володина Л.О., канд. пед. наук, доцент
Камракова Н.Ю., канд. психол. наук
Соболева Н.А., канд. искусствоведения, доцент
Елагина Н.Л., канд. пед. наук, доцент
Румянцева Н.В., канд. пед. наук, доцент
Телина Н.В., начальник отдела НИРСиА
Прахова А.М., специалист по УМР ОНИРСиА

М 34 **Материалы межрегиональной научной конференции X Ежегодной научной сессии аспирантов и молодых ученых** : в 4 т. / М-во образ. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т. – Вологда : ВоГУ, 2016. – Т. 4. – 299 с. : ил.

ISBN 978–5–87851–713–3
ISBN 978–5–87851–717–1 (т. 4)

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

УДК 001 (06)
ББК 72.5

ISBN 978–5–87851–717–1 (т. 4)
ISBN 978–5–87851–713–3

© ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет, 2016

Уважаемые коллеги!

Развитие молодёжной науки в настоящее время является одним из профильных векторов деятельности в научной среде. Молодёжная наука во многом определяет будущее инновационного региона.

Инновация экономики предполагает подготовку кадров по новым направлениям развития техники и технологии, экономики и управления, а также формирование специалистов, обладающих инновационными способностями, т.е. умением вырабатывать инновации самостоятельно, в процессе трудовой деятельности, находить новое в опыте других и использовать его в своей организации.

В современной ситуации востребованы люди, способные быстро адаптироваться к новым технологическим, производственным реалиям, своевременно улавливать перспективные направления научно-технического прогресса, изменения на внутреннем, региональном, мировом рынках. Сегодняшняя молодежь – это первое поколение в новой истории, живущее в условиях не глобальной конфронтации, а интеграции мирового сообщества; поколение, располагающее улучшенным доступом к знаниям, опыту, технологиям и ресурсам.

Студенты, аспиранты, молодые учёные являются носителями мощного интеллектуального потенциала, особых способностей к творчеству. Известно, что в молодости человек легко приобретает знания, навыки и умения, наиболее расположен к творческой деятельности, максимально работоспособен. Поэтому именно с научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов, прежде всего, связан прогресс современной науки, особенно естественных и технических наук.

X юбилейная ежегодная научная сессия аспирантов и молодых учёных – достойный пример качественной подготовки студентов и аспирантов, увлеченных исследованиями, поиском истины, готовых продемонстрировать результаты своего научного труда. Целью ежегодных научных сессий является активизация научно-исследовательской работы молодых учёных, аспирантов и студентов, сохранение и развитие талантов, выявление перспективных научных кадров, использование их интеллектуального потенциала для решения актуальных научных проблем, способствующих социально-экономическому развитию регионов и в первую очередь Вологодской области.

Благодаря организации и проведению различных научных мероприятий Вологодский государственный университет стал центром притяжения молодых талантов, примером поддержки и развития современной науки!

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

Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ»

ТРАДИЦИИ И БЫТ АМЕРИКАНСКОГО ОБЩЕСТВА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА В ПУТЕВЫХ ЗАМЕТКАХ РУССКИХ ПУТЕШЕСТВЕННИКОВ

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

Доклад посвящен восприятию жизни американского общества в трудах русских историков и дипломатов. Цель исследования – дать характеристику американского общества первой половины XIX столетия, а также рассмотреть быт и традиции местного населения по работам А. Лакиера «Путешествие по Северо-Американским штатам, Канаде и Кубе» [1] и П. П. Свиньина «Взгляд на республику Соединенных Американских областей» [2].

Соединенные Штаты Америки – одно из молодых государств, которое, несомненно, привлекало к себе огромное внимание. В середине XIX столетия среди российских деятелей культуры пробуждается особый интерес к государству за океаном. Этот интерес был обусловлен не только расширением контактов между двумя народами, а в том числе и благодаря русским путешественникам, которые, побывав в Америке, писали травелоги, которые пользовались большой популярностью среди российской публики.

Одним из первых русских путешественников, которые посетили Соединенные Штаты Америки, является Павел Петрович Свиньин – русский дипломат, писатель, издатель и журналист. Работал дипломатическим чиновником. В период 1810–1813 гг. был некоторое время в составе Российского генерального консульства в США. По окончании своего путешествия по Америке Свиньин написал две книги: «Взгляд на республику Соединенных Американских областей» [2] и «Опыт живописного путешествия по Северной Америке» [3], в которых отображен большой объем информации. В своих записях русский дипломат ведет очень подробное описание, например о природе и климате, о культуре и быте Соединенных Штатов Америки.

Еще одним из русских деятелей, который побывал в молодом государстве, но чуть позднее своего предшественника, был Лакиер Александр Борисович – русский историк. Он родился в Таганроге в 1824 году, по своему происхождению был немец. В 1835 году его семья переезжает в Москву, где в 1845 он окончил Московский университет кандидатом. Затем получает чин в Министерстве юстиции Петербурга. Одной известной из его работ считается «Русская Геральдика» [4], опубликованная в декабре 1854 года. В 1857 году

Лакиер отправляется в путешествие по Америке, в течение которого вел дневник, в который записывал интересные моменты. На основе его записей появилась книга «Путешествие по Северо-Американским штатам, Канаде и Кубе» [1], о которой и пойдет речь в данном докладе.

Основными источниками данной работы являются работы Лакиера и Свиньина, которые были упомянуты выше. Книга «Взгляд на республику Соединенных Американский областей» [1] написана сплошным текстом, никак не структурирована и состоит из 64 страниц. Первое издание было напечатано на старославянском языке 17 ноября 1814 года, сейчас она опубликована в электронном виде. Также сохранились дневники и письма русского дипломата, которые велись исключительно на английском языке. Все его записи хранятся в Государственном архиве Костромской области, а в 2005 году были подготовлены к публикации на русском языке под названием – «Американские дневники и письма (1811–1813)» [5]. Труд А. Лакиера, как уже говорилось выше, был в 1859 году в Санкт-Петербурге. Научный труд состоит из двух томов. Первый том посвящен описанию путешествия по США и Канаде. Второй том рассказывает о пребывании Лакиера на острове Кубе. В данной работе будет рассматриваться первый том. Книга была составлена на основе дневниковых записей Лакиера, во время его путешествия по Америке в 1857 году. Так как данный источник создан на основе документов личного происхождения, то его можно рассматривать как произведение научного творчества. Дневники Александра Лакиера представляют собой дневник-хроники, так как данная группа дневников представляет собой записи, проводимые систематически каждый день. В работе мы видим, что Лакиер записывал свои наблюдения о каждом проведённом дне в США. Безусловно, он пропускал некоторые дни, для того чтобы систематизировать свой рассказ для читателей.

В данном докладе, по моему мнению, будет затронута одна из интереснейших тем, которая была описана в книге – это быт и традиции американского общества. Эта тема интересна тем, что у каждого народа есть свои некие стереотипы о жителях других государств, наш случай тоже не исключение. Все эти представления складывались об американском обществе после прочтения путевых заметок русских путешественников, побывавших в Америке и оставивших свой след на восприятии русскими американцев. Вот одно из таких описаний: «Всякий занимается одной коммерцию, таланты им не чужды» [2, с. 36], или «по вольности они делают все дурачества, грубости, невыносимые для иностранца» [5, с. 69]. Как мне кажется, после прочтения таких характеристик у нас сложится некий образ грубого и бесчестного американца, который ради выгоды готов на многие, даже мерзкие поступки.

Лакиер же подошел к этому вопросу совсем с иной стороны, он не дал свою характеристику местному населению, а задал вопрос одному из своих спутников по пути в Америку. Примерно он звучал так: почему на территории США занимают многочисленное число эмигрантов из Европы (испанцы, нем-

цы, ирландцы и т. д.), но каждый считает себя американцем? После беседы с господином М. Лакиер по этому поводу пишет следующее: «Всякий называя себя сыном Америки, дорожит объёмом прав, которым он в этом качестве пользуется, как самостоятельный и независимый гражданин» [1, с. 7]. То есть для американца не важно, какого ты происхождения, не важно, какова твоя сословная принадлежность, если ты ищешь свободу, добро пожаловать в Америку, так как там все иначе, чем в Европе. Ведь в Европе существует чёткое кастовое деление и переход из одного социального слоя в другой практически не возможен. В Америке же ситуация совершенно иная, там существует высокая социальная мобильность. Здесь «всякий человек равен другому по своему праву толковать и рассуждать; нищих нет, а есть только богатые, бедные, и последние служат первым, пока не разбогатеют» [1, с. 8].

Самих же американцев Лакиер делит по географическому принципу, о котором было уже сказано выше. Между Югом и Севером так и оставался не разрешенным вопрос о рабстве, который являлся яблоком раздора при встрече представителей двух сторон. К большому сожалению, автор не очень широко рассматривает проблему рабства, а лишь затрагивает противоречия Севера и Юга, хотя данный вопрос один из самых важных в истории Америки.

На что я обратила внимание в повествовании русского путешественника, так это было то, как он заселялся в американскую гостиницу, хотя, как признается сам автор, он не любит описывать сию процедуру. Он сравнивает службу администрации в Европе, которая усложнена объемами форм заполнения, огромным количеством проверок и т. д. А у американцев все иначе: «чем проще администрация, тем она дешевле и чем меньше недоверия, тем меньше обмана и тем человек честнее» [1, с. 124]. Очень жаль, что в некоторых странах Европы до сих пор не могут дойти до такой системы, хотя она уже существует почти два столетия.

Также Лакиер описал повседневную жизнь американцев. Утро начинается с 8 часов, которое не может обойтись без прочтения утренней газеты, которая разделяется по партиям (об этой особенности будет говориться чуть позже, когда будет рассматриваться политическое устройство), и пока люди ждут завтрака, они узнают новости, которые им интересны в области политики, финансового и торгового мира.

Во время своего путешествия А. Лакиер общался со многими американцами, которые твердили о плюсах и мощи американского государства. Каждый пытался показать Америку с наилучшей стороны, эта черта патриотизма прослеживается во всей книге автора. В Америке люди любят спорить друг с другом, о том какой штат сильнее. Вот к примеру случай который описывает Лакиер: «Спор о преимуществе Бостоноского порта перед Нью-Йоркским разделил пассажиров парохода «Европа» задолго перед тем, как он вошёл в Бостонскую гавань. Каждый защищал свою родину или место своего жительства и защищал его так жарко, не желая ни острот, ни насмешек, ни жестких слов,

как только умеют защищать американцы» [1, с. 115]. Как мы видим, американцы рьяно отстаивают позицию своего штата, считая его лучшим, и всегда встанут на его защиту, но в то же время они всегда будут требовать от себя и своего штата должного подходка к его развитию.

Автор описывает американца как человека предприимчивого, но большое внимание здесь уделяется религии. «Для покровительства нравственному направлению народа, необходимо оставлять один день свободным от ежедневных занятий, посвящать его богослужению, размышлениям о своих обязанностях к Богу и ближнему» [1, с. 116]. Даже во время плавания в воскресенье люди посвящали себя прочтению Библии, не играли в игры, так как это считалось не пристойными развлечениями, все пассажиры читали молитвы. Еще очень удивительно, что этот день был узаконен в начале XIX века, по нему человек должен отдаваться в воскресенье Богу, а не работе, что противоречит нашим представлениям об американце, который гонится за прибылью.

И вот в воскресенье вместе с другими наш русский путешественник отправился в церковь, и навстречу ему попалась девушка, которая отделилась от толпы и не побоялась подойти и передать Лакиеру записку. «Я вовсе не ожидал такого послания и был занят размышлениями о самостоятельности женщины, шедшей одна, без провожатых и смотрящей на мужчину так смело, как мужчина смотрит на нее» [1, с. 130]. Это не удивительно, что русский путешественник был поражен поведением американки, так как в России такие выходки были недопустимы. Он не первый, кто был в недоумении от американских женщин. Вот что пишет о них П.П. Свиньин, который прибывал в Америке в начале XIX века: «молодые девушки имеют очень большую свободу, что не скажешь, а замужних, которые занимаются исключительно хозяйством и практически не появляются в обществе. Поэтому многие американки не торопятся выйти замуж» [2, с. 72]. То есть мы видим, что свобода присуща не только мужчинам, но и представительницам «слабого пола».

Таким образом, мы видим, что с помощью записей русских путешественников мы смогли разрушить некоторые стереотипы насчет американца, которые сложились к середине XIX века в России. Еще стало возможным создать некий образ американца, который предстает перед нами предприимчивым и прагматичным человеком, который любит свое дело, приносящее ему прибыль. Нужно отметить, американец – это патриот, который в любой удобный момент выставляет свою страну в лучшем свете, дорожит своим объемом прав и свобод, которые ему дало это государство.

1. Лакиер А. Путешествие по Северо-Американским Соединенным Штатам, Канаде и о. Кубе. – СПб., 1859. – Т. 1. – С. 204.

2. Свиньин П.П. Взгляд на республику Соединенных Американских областей. – СПб.: Типография Ф. Дрехслера, 1814. – 64 с.

3. Свиньин П.П. Опыт живописного путешествия по Северной Америке Павла Свиньина. – СПб.: Типография Ф. Дрехслера, 1815. – 376 с.

4. Лакиер А. Б. Русская геральдика. – СПб., 1855. – 632 с.

5. Свиньин П. П. Американские дневники и письма (1811–1813). – М.: Издательский дом «Парад», 2005. – 559 с.

УТОПИЯ ЭТЬЕНА КАБЕ: ИСТОКИ И ВОПЛОЩЕНИЕ

Н.Л. Волкова

Научный руководитель ***А.В. Савина****, ст. препод.*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

В XIX веке Франция пережила ряд глубоких социально-политических потрясений, в стране неоднократно менялась власть и форма государственного правления. Многие мыслители этого периода являлись не просто теоретиками, но принимали непосредственное участие в исторических событиях. Написанные ими работы представляют ценность для изучения, поскольку дают представление о взглядах современников на изменения, происходящие в обществе. Одним из трудов, в которых автором предлагается свое видение пути развития государства, является основной источник к данной статье – роман-утопия «Путешествие в Икарию» [2, 3]представителя французской социально-политической мысли XIX века Этьена Кабе.

«Путешествие в Икарию» – письменный опубликованный источник, художественное литературное произведение с элементами философского научного сочинения. Впервые работа была опубликована в Париже в 1840 году и переиздавалась в таком виде трижды. Роман состоит из трех частей: описания путешествия в воображаемую страну; рассказа о переходе Икарии от старого общественного порядка к строю общности – коммунизму; изложения основ учения об общности. На русском языке сокращенный перевод романа появился в 1924 году, затем в 1935 и 1948 годах в переводе под редакцией Э.Л. Гуревича.

Этьен Кабе, написавший «Путешествие в Икарию», является адептом направления, именуемого утопическим социализмом – учения об идеальном обществе, основанного на общности имущества, обязательном труде, справедливом распределении. Отдельные произведения, проникнутые «духом общности», проповедующие в той или иной форме принципы общественной собственности и общественной организации труда, появились во Франции в XVII веке. Наибольшее влияние идей утопического социализма и коммунизма

на граждан пришлось как раз на время молодости и зрелости Этьена Кабе, когда это направление приобрело характер общественного движения [1, с. 100].

Что заставило мыслителя оказаться в центре этого движения и написать труд, призывающий к созданию идеального коммунистического общества?

Кабе был выходцем из простой семьи. Несмотря на то что его отец был всего лишь ремесленником-бондарем, юный Этьен проявлял способности к учению и сумел получить достойное юридическое образование, став в 1812 году доктором права. Будучи по профессии адвокатом, Кабе интересовался политикой, выступал защитником противников реставрации. В начале 20-х годов стал членом организации карбонариев, а вскоре эмиссаром этого движения (тайного политического общества революционного оттенка, задачей которого было уничтожение политического деспотизма во всех его видах и установление свободных демократических учреждений). Кабе участвовал в Июльской буржуазной революции 1830 года, однако потом разочаровался в этом предприятии. Позже он получил назначение генеральным прокурором на острове Корсика, потом избирался от Дижона в палату депутатов, вел разнообразную политическую работу. Критика июльской монархии в его книге «История революции 1830 года», ряд выступлений, издаваемый с 1833 года республиканско-демократический еженедельник «Попюлер» вызвали судебные преследования и вынужденную эмиграцию на пять лет в Англию. Там Кабе создал несколько исторических работ, в том числе роман-утопию «Путешествие в Икарию».

В советской историографии к Этьену Кабе и этому произведению относились с интересом, поскольку учение философа являлось предтечей марксизма и ленинизма. По мнению советских историков, главной заслугой Кабе является то, что он популярно изложил идеи, выработанные его предшественниками –коммунистами XVIII века. Во французской историографии есть мнение, что«Путешествие в Икарию» является одним из лучших коммунистических романов, поскольку Кабе хорошо удается полемическое и догматическое изложение его идей [4, с. 42].

Стоит отметить, что в современной российской историографии проблема взглядов Этьена Кабе и, в частности, учения, изложенного в романе «Путешествие в Икарию», практически никем не рассматривается. Это обстоятельство говорит о новизне данного исследования, которое, в отличие от работ советских ученых, не ограничено рамками марксисткой теории.

Почему многие историки считают, что Этьен Кабе основывался в своем романе «Путешествие в Икарию» на опыте других утопистов?

Сам автор пишет, что впервые он серьезно задумался об идее общности, которая красной нитью проходит через его труд, после прочтения «Утопии» английского гуманиста Томаса Мора [3, с. 462]. И это произведение оказало наибольшее влияние на Кабе, а его прочтение подтолкнуло философа на на-

писание собственного романа-утопии. Первоначально Кабе имел предубеждения против идеи об общности, однако после того, как он ее переосмыслил благодаря Мору, не только стал приверженцем этой концепции, но и пришел к выводу о том, что ее можно легко осуществить.

Оказал влияние на французского философа и другой известный утопист –итальянский писатель Томмазо Кампанелла. Кабе пишет в «Путешествии в Икарию», что он подобно Кампанелле использовал время изгнания, чтобы изучать историю, размышлять и стараться быть полезным согражданам [3, с. 464].

Кабе черпал идеи об экономическом устройстве своего «идеального» государства у французского мыслителя XVIII века Этьенна-Габриэля Морелли. Такой вывод можно сделать, если обратиться к тексту трактата «Кодекс природы, или Подлинный дух её законов». В нем впервые озвучивается идея, заключенная в лозунге «каждый по способностям, каждому по потребностям», которую использует Этьен Кабе в собственном сочинении [5, с. 202].

Таким образом, учение, излагаемое в романе «Путешествие в Икарию», является обобщением и переосмыслением автором социалистической утопической мысли, предшествующей ее написанию. В чем оно заключается?

Этьен Кабе создал в своем произведении модель идеального общества, к которой, он считал, необходимо стремиться. Это демократическое государство, республика. Оно не ведет войн, ни внешних, ни внутренних, не ущемляет прав ни одного из своих членов. Это коммунистическое общество, в котором отсутствует частная собственность, деление на классы, социальная дифференциация. Каждый в нем должен трудиться и имеет право на получение своей равной со всеми доли имеющихся и произведенных благ. Это общество, состоящее из высоконравственных граждан-патриотов, которые стремятся быть полезными и не совершают преступлений.

Учение об общности Кабе – воплощение коммунистических идей, благодаря которым, как он считает, возможно создание такого государства, как Икария. Учение – больше, чем собрание тезисов, это инструкция. С помощью нее Кабе предлагает осуществить переход от старого государственного устройства к новому демократическому благополучному для всех обществу путем проведения реформ.

Этьену Кабе в отличие от многих мыслителей, которые создавали утопические миры исключительно на бумаге, было недостаточно дать обществу теорию, он предпринял попытку воплотить свои идеи в жизнь. В 1847 году философ приобрел с этой целью землю в США (поскольку на родине Кабе и его последователей преследовало правительство) в штате Техас и организовал переселение туда нескольких сотен французских рабочих. Из-за неудач первых «икарийцев» колония была перенесена им из Техаса в Наву, где коммуна временно достигла благосостояния. Однако затем в ней возникли внутренние

раздоры и недовольство Кабе, которого некоторые из вернувшихся во Францию колонистов обвиняли в мошенничестве и шантаже. Заочно осужденный, Кабе отправился в Париж и добился пересмотра дела, окончившегося полным его оправданием. Государственный переворот 1851 года заставил мыслителя вернуться в колонию. Самовластность его в роли правителя и разные неудачи привели к разрыву между ним и его последователями: Кабе был изгнан из колонии и 8 ноября 1856 года он умер в Сент-Луисе, осуждённый своими учениками.

Этьен Кабе являлся продолжателем и популяризатором социалистической утопической мысли, он был не только теоретиком, но и пытался претворить свои идеи об идеальном обществе в жизнь. С момента издания романа философа прошло более полутора веков. За это время в мире было предпринято несколько попыток построения обществ, основанных на стремлении к коммунистическим и социалистическим идеалам. История доказывает, что этот опыт был не просто неудачным, но в отдельных случаях – трагическим. Однако это не значит, что теории философов прошлого ошибочны. Наоборот, изучение таких трудов, как «Путешествие в Икарию», необходимо для того, чтобы понимать, насколько коммунистические идеи были искажены и извращены группами людей, присвоивших власть и прикрывающихся этими идеями. Возвращение к французской утопии XIX века может быть полезным для переосмысления современной политической и экономической системы и нахождения новых, а точнее забытых старых идей улучшения современного и будущего общества.

1. Волгин В. П. Французский утопический коммунизм. / В. П. Волгин. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960. –376 с.

2. Кабе Э. Путешествие в Икарию: философский и социальный роман. Ч. 1 / Э. Кабе; пер. с фр. под ред. Э.Л. Гуревича. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1948. –648 с.

3. Кабе Э. Путешествие в Икарию: философский и социальный роман. Ч. 2-3 / Э. Кабе; пер. с фр. под ред. Э.Л. Гуревича. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1948. –518 с.

4. Луи П. Французские утописты Луи Блан, Видаль, Пеккер, Кабе. С отрывками из их произведений / П. Луи; пер. с фр. Е. Я. Успенской под ред. М. Зеликмана. – М.: Красная Новь. Главполитпросвет, 1923. – 56 с.

5. Морелли Э.Г. Кодекс природы или истинный дух ее законов / Э.Г. Морелли; пер. с фр.М.Е. Ландау под ред. Ф.Б. Шуваевой. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. – 260 с.

ОТНОШЕНИЯ ГЕРМАНИИ И РОССИИ ПО ПРОБЛЕМЕ СОВЕТСКОГО ДОЛГА РФ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ «КРАСНО-ЗЕЛЕНОЙ» КОАЛИЦИИ (1998–2005 гг.)

А.Н. Кириллова
Научный руководитель ***О.Ю. Пленков****, д-р ист. наук, профессор*
Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург

В 1990-е гг. одним из внешнеполитических вопросов правительств ФРГ стал вопрос о советских долгах РФ. Но если правительство Г. Коля оттягивало решение этой проблемы, то «красно-зелёная» коалиция Г. Шрёдера уже в 1998 г. однозначно заявила о необходимости выплаты долгов. При этом сам канцлер обозначил тенденцию «вежливой сдержанности» по отношению к Москве [1, с. 303], которая должна была прийти на смену «крепкой мужской дружбе» Г. Коля и Б. Ельцина.

Первый шаг к решению «долгового» вопроса был сделан во время германо-российских консультаций, прошедших в Москве 18–19 февраля 1999 г. (в первый визит Шрёдера в РФ в качестве канцлера). В ходе переговоров канцлер ФРГ предложил сократить долги российских банков за счет участия немецких кредитных учреждений в российских банковских домах [2, s. 19], а также заявил о готовности отсрочить выплату Россией Германии советского долга [3, с. 83]. Предложение было воспринято российской стороной с воодушевлением, так как, во-первых, проблема выплаты долгов ФРГ наконец-то начала решаться, а во-вторых, немецкое участие могло стабилизировать кризисную банковскую систему России.

В конце 2000 г. идея получила свое развитие. 1 декабря, во время визита премьер-министра РФ Михаила Касьянова в Берлин канцлер ФРГ Г. Шрёдер заявил о возможности обмена долгов на российские акции за счет «долевого участия немецких компаний в российских предприятиях» [4, с. 36]. Реакция на это предложение была неоднозначной: с одной стороны, Россию обрадовала возможность не платить по долгам валютой, с другой – реализация этой идеи могла спровоцировать обвинения в «продаже» Родины. В связи с этим в кругах российских чиновников не было единства. Михаил Касьянов, выступая перед представителями кредиторов, заявил, что РФ готова платить пакетами акций, в то время как министр финансов Алексей Кудрин, обращаясь уже к российской аудитории, полностью такую вероятность отверг [4, с. 36].

Не ясными оставались и причины подобного предложения Г. Шрёдера. Вероятно, в некоторой степени это было связано с ситуацией в российской экономике, которая не располагала к незамедлительной и полной выплате долгов, а значит, идея немецкого канцлера говорила о его желании получить с российской стороны хоть какие-то деньги.

Немецкие компании и предприятия отнеслись к идее канцлера ФРГ неоднозначно. Глава правления нефтегазовой компании Wintershall AG Герберт Детхардинг отметил, что новый принцип погашения долгов «выглядит неплохо», и они готовы инвестировать в уже существующие предприятия, а также были бы рады получить акции крупных российских компаний, таких как «Газпром» [7, с. 4]. Напротив Буркхард Бергманн, заместитель председателя правления компании Ruhrgas AG, уже владевший на тот момент акциями «Газпрома», выступил против этой идеи, заявив, что «государственные долги – это дело правительств, а не частных экономических предприятий» [4, s. 36].

К сожалению, моментально предложение Шрёдера проблемы не решило. Разработка механизмов требовала времени, а начинать выплачивать долги нужно было незамедлительно. Из-за этого в высших эшелонах власти РФ сложилась странная ситуация: так, премьер Касьянов, очевидно, горячо поддерживавший идею обмена долгов на инвестиции, заявил, что платить Москва будет согласно Закону о бюджете, не жертвуя никакими социальными выплатами. Это означало то, что риск неуплаты долгов был очень высок. Понимая это, замминистра финансов ФРГ Кайо Кох-Везер пригрозил России отменой кредитов и исключением из мирового сообщества (в том числе и из G8). На эти «угрозы» ответил экономический советник президента РФ Андрей Илларионов, заявивший, что Россия будет платить долги в полном соответствии с требованиями Парижского клуба, чем полностью опроверг слова Касьянова [6, с. 1]. В итоге ситуация закончилась неожиданно: президент Путин передал решение этой сложной проблемы в руки Кудрина, который теперь и должен был расплатиться с долгами и исполнить бюджет [6, с. 1].

К апрелю 2001 г. был составлен список из нескольких десятков инвестиционных проектов, поучаствовать в которых были приглашены немецкие инвесторы: так, например, Ruhrgas и Wintershall получили предложения о разработке нефтегазовых месторождений и строительстве газоперерабатывающего завода в Архангельске [8, с. 4].

Но в апреле 2001 г., во время работы российско-германского форума «Петербургский диалог», произошел неприятный поворот: Кайо Кох-Везер обратил внимание на долги бывшего СССР бывшему ГДР, что стало совершенной неожиданностью для Москвы [9, с. 1]. Речь шла о задолженности, появившейся за счет поставок товаров ГДР в СССР в 1990–1991 гг. Отрицательное сальдо, по данным немецкой стороны, составило 6,4 млрд переводных рублей. В начале 90-х вопрос был отложен на 10 лет. Теперь же он вновь приобрел актуальность, и Москва не знала, что с этим делать, так как, во-первых, у российской стороны практически не осталось никаких документов, подтверждающих выполнение этих поставок, а во-вторых, Россия была не согласна с суммой долга, поскольку, по мнению Москвы, он составлял максимум 3 млрд переводных рублей [10, с. 2].

При этом настоящим шоком для российской стороны стало то, что ФРГ была готова применить схему обмена «долги на инвестиции» исключительно к советской задолженности ГДР, а об общих долгах Германии как члену Парижского клуба речи не шло [10, с. 2]. И это несмотря на то, что вот уже 2 года Касьянов вел переговоры о выплате именно общего долга, а германская сторона, в свою очередь, его не поправляла. В итоге из-за разногласий переговоры были остановлены.

Разрешить вопрос о «долге ГДР» удалось только в 2002 г. при непосредственном участии президента России В. Путина, который договорился с канцлером Г. Шрёдером о списании большей части задолженности. Сумма списания превышала самые смелые ожидания: вместо 6,35 млрд переводных рублей Москва должна была заплатить всего 500 млн. евро в два этапа: 350 млн евро в 2002 г. и по 74 млн евро в 2003 и 2004 гг. [12, s. 22]. Все договоренности были выполнены [13, s. 107].

Причин подобного решения канцлера Шрёдера, вероятно, было несколько. Во-первых, было понятно, что просто так весь этот спорный долг Россия не вернет, а значит, 500 млн евро стали не решением, полностью удовлетворившим ФРГ, но определенным компромиссом. Во-вторых, Шрёдер был дальновидным политиком и инвестировал в будущее: помня об этой уступке, Россия впоследствии открыла транспортный коридор через свою территорию для поставки военных грузов и снабжения немецких войск в Афганистане.

Таким образом, проблема «долга ГДР» была полностью решена к 2004 г., а идея обмена «долгов на инвестиции» так и не нашла практического применения, что было связано и с внешними факторами, и с несовершенством самой идеи. Высокие цены на нефть стабилизировали экономическую ситуацию в России, что позволило снять вопрос поиска денег для оплаты долгов с повестки дня [14, с. 11]. Отсутствие же необходимых для работы схемы «долги на инвестиции» механизмов в законодательствах РФ и ФРГ, а также несоответствие суммы долгов перспективам акций (которые могли существенно вырасти в цене) так и оставили когда-то многообещающую идею лишь на этапе планирования. Кроме того, вполне вероятно, что Россия, соглашаясь на подобные «авантюры», просто тянула время: разрешив определенные экономические проблемы, правительство РФ начало досрочно погашать общий долг перед Германией уже в 2005 г. [15, s. 29].

1. Воробьева, Л.М. Внешняя политика ФРГ на пороге XXI века / Л.М. Воробьева. – М., 2000. – 356 с.

2. Doppelter Vorteil // Der Spiegel. – 1999. – № 8. – S. 19.

3. Егоров, А.И. Россия – Германия: попытка стратегического партнерства (1998–2005) / А.И. Егоров // Известия Саратовского университета. – Т. 12. – №1. – 2012. – С. 167–175.

4. Verwirrender Ringtausch // Focus. – 2000. – № 52. – S. 36

6. Багров, А. Президент рассчитался со всеми долгами / А. Багров // Коммерсант. – 2001. – № 9. – С. 1

7. Резник, И. Германии не нужны российские месторождения / И. Резник // Коммерсант. – 2001. – № 51. – С. 5.

8. Смирнов, К. Немцам даже советские долги не страны / К. Смирнов // Коммерсант. – 2001. – № 61. – С. 4.

9. Багров, А. «Петербургский диалог» на русский пока не переводится / А. Багров // Коммерсант. – 2001. – № 63. – С. 1.

10. Смирнов, К. Премьер хочет научить немцев дисциплине / К. Смирнов // Коммерсант. – 2001. – № 72. – С. 2.

11. Забыть все // Ведомости. – 2001. – 4 июля. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vedomosti.ru/newspaper/articles/2001/07/04/zabyt-vse (дата обращения: 29.09.2016).

12. Mehr als erwartet // Der Spiegel. – 2002. – № 16. – S. 22.

13. Die zweite Chance // Der Spiegel. – 2002. – № 34. – S. 13.

14. Нетреба, П. Россия оплатила долги нефтедолларами / П. Нетреба // Коммерсант. – 2004. – № 31. – С. 13

15. Nicht um jeden Preis // Der Spiegel. – 2004. – № 53. – S. 29

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ СОВЕТСКОГО АВТОРИТАРИЗМА И «РЕВОЛЮЦИИ СВЕРХУ»

А.Г. Макаров

Научный руководитель ***М.В. Левкова****, канд. ист. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Реформы преобразования, проводимые сверху, государственной властью для улучшения социально-политической системы сыграли в истории России значительную роль. Успешные реформы способствовали укреплению Российской государственности, повышению международного авторитета. Случалось, однако, что реформы отторгались социально-политическим организмом в России и способствовали нарастанию нестабильности. Зачастую многие преобразования проводились на фоне революций и оказывались не в силах предотвратить глубочайшие социальные изменения и кризисные явления в обществе. Поиски путей выхода из сложных социально-политических и экономических ситуаций, анализ возможных путей решения проблем стали одним из главных содержаний исследований современной эпохи.

Целью работы является попытка рассмотреть особенности складывания системы власти и управления в Советском государстве.

Система власти и управления, сложившаяся в Советской России в годы революции и Гражданской войны (1917–1921 гг.), принципиально отличалась от предреволюционной государственной структуры и во многом представляла собой возвращение к "служивому государству" Петра I. Хотя формально после свержения временного правительства большевиками была провозглашена широкая демократия в виде «Власти Советов», на деле она всё больше служила ширмой для безоговорочной диктатуры партийных органов. Были резко ограничены, а затем и ликвидированы начала частной собственности и рыночных отношений, независимые политические организации, социальные структуры. Советский человек едва ли не во всех аспектах своей жизни должен был подчиняться контролю властей, полномочия которой приобрели бесконечный характер. Все ресурсы общества, сосредоточенные в руках власти, и были брошены на решение задач, отвечавшим интересам новой государственности – уничтожение политических врагов, укрепление позиций на международной арене, реформ экономики и социальной структуры общества. После вновь вступили на характерный для нашего государства путь развития: резкий рывок вперед в одних сферах (военная и тяжелая промышленность) сопровождавшийся таким же резким отставанием в сферах общественно- политических свобод, частной собственности, рынка, уровня жизни населения, прав человека [1, с. 117].

Глубокое преобразование и социальные катаклизмы, произошедшие в России в начале XX века, явились следствием входа страны в индустриальную эпоху. Переход к индустриальной эпохе поставил страну перед выбором: либо установить систему власти в соответствии с развитием общественных отношений, либо устроить общественную структуру, приспособив её под авторитарную политическую систему. Победила авторитарная, большевицкая альтернатива. Видимо, причиной было долгое отсутствие общественно-политических свобод, тем не менее, и в рамках Советской системы вставали проблемы реформ, связанные с необходимостью приспособить экономику и социальный строй к происходящим в мире изменениям. Первой попыткой крупных реформ была Ленинская новая экономическая политика 1921 года, знаменовавшая собой откат от существовавшей в годы гражданской войны системы военного коммунизма. Основными мероприятиями НЭПа были: замена продразверстки продналогом; посредническая торговля; мелкие и средние предприятия возвращались прежним владельцам; увеличена зарплата рабочим; отменена трудовая повинность, появилась биржа труда; перевод государственных предприятий на хозрасчет; аренда предприятий, помещений, земли, техники кооперативами, частными лицами; организация кустарных или промышленных организаций (до 20 наемных рабочих); развитие кооперации (сельскохозяйственной, кредитной, потребительской); заключение договоров с зарубежными предпринимателями и создание совместных предприятий; привлечение иностранного капитала в экономику; налаживание экономиче-

ского сотрудничества с капиталистическими странами. В 1924 году был утверждена денежная реформа, в ходе которой был введен «советский червонец» – денежная единица, получившая твердое золотое обеспечение. Позитивными итогами НЭПа были: восстановление народного хозяйства и достижение довоенного уровня развития экономики за счёт внутренних резервов; возрождение сельского хозяйства, позволившее накормить население страны; увеличение национального дохода на 18% в год и к 1928 г. – на 10% в пересчёте на душу населения, что превысило уровень 1913 г.; росту промышленной продукции составляющей 30% ежегодно, что свидетельствовало о быстром росте производительности труда; национальная валюта страны стала крепкой и стабильной; быстрому росту материального благосостояния населения.

Вместе с тем политика НЭПа имела отрицательные последствия: непропорциональное развитие основных отраслей народного хозяйства; отставание темпов возрождения промышленности от сельскохозяйственного производства вело НЭП через полосу экономических кризисов; в деревне шла социальная и имущественная дифференциация крестьянства, что привело к росту напряжённости между различными полюсами; в городе на протяжении всех 1920-х годов увеличивалась численность безработных, которая к концу нэпа составила более 2 млн человек; финансовая система окрепла лишь на некоторое время; во второй половине 1920-х годов в связи с активным финансированием тяжёлой индустрии было нарушено рыночное равновесие, началась инфляция, что подорвало финансово-кредитную систему.

В то же время проведение нэпа не могло быть последовательным и поэтому долговечным. Баланс сил между обществом и государством в результате революций, гражданской войны был нарушен в пользу последнего. Гражданское общество было слабым, так как было лишено своей основы – частной собственности («Декрет о земле» отменил частною собственность). Напряжение мировой общественности к началу Второй мировой войны не позволяло сбалансировано развивать сектор экономики в рамках рыночных отношений. Все это привело к свертыванию нэпа, и в стране утвердилась административно-командная система управления экономикой и власть И.В. Сталина. Главными признаками административно-плановой экономики является директивное государственное централизованное распределение ресурсов, включение аграрной сферы в экономику (коллективизация аграрных хозяйств в 1928 годах). В чрезвычайных условиях такая система давала результаты, она позволяла в кратчайшие сроки произвести индустриализацию и в какой-то степени обеспечила победу СССР в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.

По мере решения различных задач в мирное время стали активно проявляться недостатки этой системы: нестабильность, слабое восприимчивость ко всему новому, неспособность поднять жизненный уровень населения. Это побудило советских лидеров уже после Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. приступить к реформе административно-командной системы. Важ-

ную роль в этом сыграла НТР в 1950 г., обозначившееся промышленно-техническое отставание СССР от Запада. Вместе с тем воздействие НТР на СССР в течение долгого времени не сопровождалось военными поражениями. К тому же СССР был странной победителем над Германией в 1945 г. По этой причине реформирование оказалось слабым, как казалось, внешне не нужным, а процесс принятия реформ имел затяжной, вялый характер [2, с. 103.].

Вечная дилемма, стоящая перед российскими реформаторами – это необходимость стабилизировать развитие прогрессивных отношений в экономической, социальной сфере, при наличии мощного, исторически сложившегося безтоварно-коллективного уклада. Существование такого уклада обосновывается причинами: суровые геополитические условия (Европейские страны, монгольское нашествие, изоляция от мировых держав) на восточно-европейской равнине заставляли людей думать не о прогрессе, а о выживании. В результате общество развивалось медленно, государству, власти, пытавшимся развить, реформировать сектора экономики, приходилось буквально взламывать сдерживающий общество застой. Важным фактором, затрудняющим проведение реформ в России, является ее территориальная протяженность, пестрота социально-экономических укладов на ее территории. Все это делает преобразования в России особо сложным процессом. Поэтому проведение преобразований сверху в нашем государстве всегда срабатывало на усиление авторитаризма, тем самым дезориентируя власть, разрушая методы взаимодействия власти и народа, лишая её представлений о дальнейших преобразованиях.

1. Владимир Путин. Рано подводить итоги / Под ред. Г. А. Бордюгова, А. Ч. Касаева. – М.: АСТ, 2007. – 320 с.

2. PRO суверенную демократию. Сборник / сост. Поляков Л. В. – М.: Издательство «Европа», 2007. – 600 с.

ВЕЛИКОЕ НАЦИОНАЛЬНОЕ СОБРАНИЕ ТУРЦИИ ОБ ИНЦИДЕНТЕ С УНИЧТОЖЕНИЕМ РОССИЙСКОГО СУ-24

Р.С. Мамедов

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

Вологодский государственный университет

г. Вологда

24 ноября 2015 г. фронтовой бомбардировщик Су-24, входивший в российскую авиационную группу в Сирии, был сбит турецким истребителем F-16 в районе сирийско-турецкой границы. Руководство Турции заявило, что уничтожение российского Су-24 было оправдано тем, что он нарушил ее воздушное пространство возле границы с Сирией. Действия официальных турецких

властей вызвали резко негативную реакцию России и привели к значительному ухудшению российско-турецких отношений. В конце июня 2016 года президент Турции Реджеп Тайип Эрдоган направил российскому президенту письмо с извинениями. После этого отношения между странами стали налаживаться [2]. Инцидент, серьезно повлияв на развитие российско-турецких отношений, значительно изменил политическую и экономическую повестку Турции, стал причиной серьезных разногласий в турецкой общественности. На протяжении всего кризиса среди депутатов Великого Национального Собрания Турции обсуждался вопрос о правильности и целесообразности действий турецкого руководства в инциденте [4].

Девлет Бахчели, председатель ультраправой Партии националистического движения (ПНД) позволил себе несколько резких заявлений сразу после инцидента. Он сообщил, что его партия придерживается политики конструктивной оппозиции, и объявил о солидарности в отношении вопросов национальной безопасности с правящей Партией Справделивости и развития (ПСР). Лидер ПНД заявил: «Россия поплатилась за то, что в непосредственной близости от турецких границ бомбила братских для нас туркмен Байирбуджака. Наша партия будет поддерживать ПСР в любом кризисе с Россией из-за сбитого самолета».

Кемаль Кылычдароглу, председатель главной оппозиционной Республиканской народной партии (РНП) заявил, что недопустимо нарушение границ Турции кем бы то ни было. Тем не менее, он отметил, что необходимо как можно скорее прекратить борьбу и вернуться к сотрудничеству с Россией. Высказался также и другой депутат РНП, Ильхан Кесыджы, который от имени небольшой партийной группы заявил, что, по их мнению, действия турецких ВВС в инциденте были необходимы и вполне оправданны.

Несмотря на это, ещё один представитель РНП Мурат Эмир сделал противоположное заявление. Ссылаясь на материалы Национальной организации разведки, он доказывал, что еще до крушения турецкой разведке было известно о российском происхождении самолета. Этим Мурат Эмир пытался опровергнуть утверждение президента Эрдогана о том, что Турция, возможно, не стала бы сбивать самолет, если бы знала, что он был российским. В своем выступлении Мурат Эмир осудил действия турецкого руководства и заключил, что нападение на Су-24 было запланировано и совершено умышленно.

После заявления президента России Владимира Путина о том, что нет никаких перспектив улучшения отношений с Турцией при нынешнем руководстве, в Москву на переговоры с министром иностранных дел России Сергеем Лавровым прибыл Селахаттин Демирташ, лидер Демократической партии народов (ДПН). На переговорах председатель ДПН подверг критике Анкару за уничтожение российского военного самолета Су-24: «Мы сразу заявляли, как оппозиционная партия, что не хотим портить отношения со своими соседями.

Открыто заявили и критиковали действия правительства, когда был сбит российский самолет» [3].

Таким образом, представители правых ПСР и ПНД считали, что уничтожение российского Су-24 отвечало национальным интересам Турции. С ними соотносится позиция РНП, депутаты которой считали, что действия российской стороны в инциденте были недопустимыми. Тем не менее, среди РНП были депутаты, которые, как и представители ДПН, критиковали действия турецкого руководства и придерживались мнения, что важнее сотрудничество с Россией.

Итак, большинство депутатов в парламенте поддержало действия турецких властей в инциденте. В свою очередь, в меньшинстве оказались парламентарии, обращавшие внимание на то, что не так важно, насколько была велика угроза турецкому суверенитету, когда последствия инцидента могли нанести гораздо больший ущерб интересам Турции.

Санкции, введенные Россией, вызвали ощутимые экономические последствия для Турции, в связи с чем продолжались обсуждения о необходимости восстановления отношений с Россией, но значительных изменений позиции по поводу действий турецкого руководства в инциденте так и не произошло. События июня 2016 года подняли новую волну обсуждений в турецких политических кругах.

Кемаль Кылычдароглу (председатель РНП), узнав об извинениях Эрдогана, выступил с заявлением, где назвал подобное недопустимым. «Отказываясь от своих слов, допуская нарушение наших границ, Эрдоган ставит турецкий народ в унизительное положение. Конечно, мы должны быть друзьями со всеми странами и, безусловно, нужно восстанавливать отношения с Россией, но делать это необходимо, сохраняя достоинство и гордость нашего народа». С похожими заявлениями выступили и другие депутаты РНП Озтюрк Йылмаз и Эрен Эрдем. Таким образом, несмотря на то что депутаты РНП изначально расходились во взглядах на действия турецких ВВС в инциденте, новый шаг Эрдогана они однозначно встретили с неприятием.

Девлет Бахчели (председатель ПНД) выступил перед парламентом, когда только стали появляться первые слухи о произошедшем: «Российский самолет, нарушил наши права, наш суверенитет, этого никто не станет отрицать. Если этот тяжелый шаг останется безответным для Турции, Эрдоган должен будет уйти в отставку». Глава ПНД, заявлявший прежде о безоговорочной поддержке политики правящей партии в инциденте, категорично воспринял жест президента и теперь выступает в оппозиции по данному вопросу.

В Батмане 27 июня 2016 г. (город на юго-востоке Турции, преобладающее население – курды) лидер ДПН Селахаттин Демирташ заявил: «Когда мы выразили сожаление по поводу сбитого российского самолета, на нас клеветали, называли предателями. Посмотрите теперь, как ПСР просит прощения в

письме к Путину, кто теперь предатель? Есть те, кто предполагают, что после этого письма отношения немедленно будут улучшены. Однако, письмо с извинениями не исправит всех проблем. Турецкому обществу придется нести наказание за эти ошибки». Лидер ДПН по-прежнему выступает в оппозиции по данному вопросу и критикует действия турецких ВВС в инциденте.

Попытка государственного переворота 15 июля заметно повлияла на отношение к инциденту, что ярко прослеживается из заявлений депутатов ПСР. На следующий день после попытки переворота мэр Анкары Мелих Гекчек заявил, что среди мятежников, которые в ночь на 16 июля пытались совершить государственный переворот в Турции, был один из сбивших российский самолет Су-24 в ноябре прошлого года. 18 июля появилась информация, что оба летчика, причастные к инциденту с Су-24, задержаны и находятся под стражей по подозрению в причастности к военному мятежу в стране [1].

«Пилот турецкого истребителя, сбившего в ноябре 2015 года российский Су-24, самостоятельно принял это решение». С таким заявлением выступил 21 июля зампредседателя ПСР, депутат парламента Ясин Актай в интервью агентству Sputnik. Изначально депутаты ПСР были убеждены в том, что действия турецких ВВС в инциденте были необходимы и оправданны. Теперь появилось мнение, что руководство страны не несет ответственность за произошедшее, а всему виной – саботаж предателей.

Расходится с этим мнением заявление экс-премьера страны Ахмета Давутоглу (ПСР) 26 июля. По словам Давутоглу, он лично отдал приказ 10 октября 2015 г. сбивать любой самолет, который нарушит воздушное пространство Турции. Поэтому, выполняя этот приказ, турецкие ВВС и сбили в ноябре Су-24. Давутоглу заверил, что его приказ касался всех самолетов, а не конкретно российских. Премьер добавил, что сегодня не изменил бы своего решения и взял бы на себя всю ответственность за действия турецких ВВС [5].

Таким образом, можно говорить о том, что на протяжении всего кризиса динамика изменения позиций депутатов парламента была направлена от почти единогласной поддержки действий турецкого руководства в инциденте до практически всеобщего неприятия «унизительного шага» извинений за этот инцидент как основы восстановления отношений. В период обострения отношений представители правых ПСР и ПНД считали, что уничтожение российского Су-24 отвечало национальным интересам Турции. Большая часть депутатов РНП также сочла, что действия российской стороны в инциденте были недопустимыми. Представители ДПН и часть РНП критиковали действия турецкого руководства и придерживались мнения, что важнее сотрудничество с Россией. Несмотря на то что депутаты РНП изначально расходились во взглядах на действия турецких ВВС в эпизоде, извинения Эрдогана они однозначно встретили с неприятием.

С этих же позиций выступил и глава ПНД, заявлявший прежде о безоговорочной поддержке политики правящей партии в инциденте. Шаг президента он воспринял категорично и выступил с резкой критикой властей. Эту же позицию занял и лидер ДПН, изначально критиковавший действия турецких ВВС. По-другому оценивать ситуацию стали и представители правящей партии. Среди депутатов ПСР, изначально убежденных в правомерности действий турецких ВВС, появилось мнение, что произошедшее было ошибкой, но руководство страны не несет за нее ответственность, поскольку всему виной саботаж летчиков-предателей.

В целом, инцидент, серьезно повлияв на развитие российско-турецких отношений, значительно изменил политическую и экономическую повестку Турции, стал причиной серьезных разногласий в турецком парламенте. Вопрос о правильности и целесообразности действий турецкого руководства в эпизоде имел особое значение, ведь на одной чаше весов находилась национальная гордость, государственный суверенитет, имидж страны, а на другой – стратегические политические и экономические интересы Турции.

1. Анкара подтвердила арест сбивших российский Су-24 пилотов // Лента.ру [Электронный ресурс]. – 2016. – 19 июля. – URL: https://lenta.ru/news/2016/07/19/yes_we_arrested_them/

2. Крушение российского Су-24 в Сирии // РИА Новости [Электронный ресурс]. – 2015. – 24 ноября. – URL: https://ria.ru/incidents/20151124/1327468413.html

3. Лидер прокурдской партии Турции заявил, что диалог с Россией важен // РИА Новости [Электронный ресурс]. – 2015. – 23 декабря. – URL: http://ria.ru/world/20151223/1347315653.html

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

5. Hani ‘Rusya Uçağı'nın düşürülmesi yanlıştır’ dediğimizde bizi hain ilan etmiştiniz // Zernews [Электронный ресурс]. – 2016. – 28 Haziran. – URL: http://www.zernews.com/2016/06/hani-rusya-ucagi-nin-dusurulmesi-yanlistir-dedigimizde-bizi-hain-ilan-etmistiniz.html

ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И.И. НЕПЛЮЕВА В ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ НАЧАЛА XVIII ВЕКА

А.А. Патраков
Научный руководитель ***В.А. Саблин****, д-р ист. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В правление Петра I произошли существенные перемены во внешнеполитической деятельности России, направленной в первую очередь на развитие отношений с различными европейскими державами в контексте назревавшей войны со Швецией. Стояла задача нейтрализовать Османскую империю, чтобы избежать войны на два фронта. В данной ситуации от личности дипломата, представлявшего в Стамбуле нашу страну, зависело очень многое. В обязанности постоянного дипломатического представителя входило налаживание контактов и знакомств в различных слоях общества, наблюдение и изучение всех сфер жизни. Это мы сможем увидеть на примере дипломатической деятельности в Османской империи И.И. Неплюева.

Отметим, что немалую роль в организации дипломатических миссий в Османскую империю сыграла созданная им в Стамбуле школа будущих переводчиков. При этом Неплюев желал, чтобы на обучение присылали детей в возрасте от 10 до 12 лет, полагая, что обучать их легче и денег на их содержание тратится меньше. Учителями школы становились сами дипломаты, одним из них был и Неплюев. То, что школа находилась непосредственно в Стамбуле, облегчало задачу с наймом переводчиков.

Неплюеву приходилось заниматься выкупом пленных у Османской империи. В 1726 г. известен случай, когда Неплюев по указу императрицы Екатерины I выдал деньги одному греку на выкуп его детей у турка, к которому они попали за долги отца. Иногда он сам на свои деньги выкупал пленных. В дальнейшем он просил, чтобы для этих нужд выделили отдельную казну. Эти пленные выполняли иногда и функции разведчиков шпионов, через них дипломаты передавали важную информацию в Россию, а иногда использовали в качестве переводчиков.

Ещё одной задачей Неплюева была поддерживание на территории Османской империи контактов с патриархами православных церквей, Пётру I важно было добиться признания патриархами созданного в России нового руководящего органа Русской православной церкви – Священного синода. Эти связи дипломата с православными патриархами настораживали турок в Стамбуле, так как они считали последних агентами России. Поэтому различные даже поздравительные грамоты Неплюеву приходилось передавать, рискуя оказаться в заточении.

Одним из поручений И.И. Неплюеву было отправка к императорскому двору различных товаров. Так согласно указу Петра I от 24 июля 1721 г. ему предписывалось посылать ко двору сухих «каракатиц» по сто штук каждые три месяца на средства из резидентской казны. А правительство Екатерины I отправило его за целым списком покупок. В этот список входили: бальзам, розовое масло и кофе. Предписывалось и выслать в Россию человека, который «толчёт кофе». Правда, Неплюев замечал, что здешние работники неохотно стремились в Россию.

Важнейшей его функцией являлась дипломатическая переписка. Переписку он вёл не только с Петербургом, но и с дипломатами из различных стран. В переписке кроме анализа состояния дел в Стамбуле, часто указывались личные просьбы или поздравления.

Занимался глава дипломатической миссии и частными делами своих подчинённых. Служащие посольства не имели права жениться без разрешения посла, а он, в свою очередь, не мог это себе позволить без разрешения Коллегии иностранных дел.

Приходилось главе российской миссии разбирать и конфликты своих подчиненных с турецкими властями. Курьер посольства был обвинен в неуплате греку долга, который ему нечем было заплатить. Турки требовали от Неплюева уплаты долгов за курьера или выдачи его Турции для суда по их закону. Резидент опасался, что во втором случае пострадает авторитет России, поэтому уплатил долг из посольской казны.

И.И. Неплюева всегда отличала забота не только о политических, но и материальных интересах Отечества. Поэтому он велел продать товары, принадлежавшие курьеру, а вырученную сумму внести в казну.

Из всего сказанного мы можем сделать вывод, что активную деятельность Неплюева в Османской империи в интересах России отличало стремление поддерживать дружеские связи с турками, избегание конфликтных ситуаций. К заслугам Неплюева можно отнести и создание широкой агентурной сети в Стамбуле и налаживание связей с иностранными дипломатами. Он создал школу переводчиков, оставив после себя учеников, которые продолжили дипломатическую службу в Турции. Поэтому его дипломатическая миссия, которая продолжалась 14 лет, сыграла важную роль в развитии взаимоотношений России и Османской империи.

1. Белова Е.В. Русско-турецкие войны и миграционная политика России в первой половине XVIII в. / Е.В. Белова // Вопросы истории. – 2008. №5. – С. 141–147.

2. Витол А. В. Османская империя (начало XVIII в.) / А.В. Витол. – М.: Наука, 1987. – 136 с.

3. Гасратян М.А., Орешкова, С.Ф., Петросян, Ю.А. Очерки истории Турции / М.А. Гасрятян. – М.: Наука, 1983. – 292 с.

4. Государева М.Ю. Русская дипломатическая миссия в Стамбуле в 20–30-е годы XVIII века / М.Ю. Государева // Вестник Рязанского государственного университета. – 2011. – № 30. – С. 154–167.

5. Орешкова С. Ф. Османская империя и Россия в свете их геополитического разграничения / С.Ф. Орешкова // Вопросы истории. – 2005. – №3. – С. 34–45

6. Сахаров А.Н. История внешней политики России. Конец XV–XVII век / А.Н. Сахаров. – М.: Междунар. отношения, 1999. – 448 с.

7. Смирнов Н.А. Россия и Турция в XVI–XVII вв. В 2 т. Том 2 / Н.А. Смирнов. – М.: Госиздат, 1946. – 461 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ МИХАИЛА ПСЕЛЛА (НА ОСНОВЕ «ХРОНОГРАФИИ»): ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ИМПЕРАТОРСКИХ ОБРАЗОВ В ВИЗАНТИЙСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Е.В. Спирина

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

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Роль Михаила Пселла в византийской цивилизации невозможно переоценить. Его сравнивают с Шекспиром, Вольтером, Лейбницем, Спинозой, Достоевским. Такие сопоставления подчеркивают значение писателя, чье творчество составило эпоху в истории общественной мысли Византии. Наследие Пселла представляет огромный пласт эпистолярной и мемуарной литературы, который, к сожалению, был мало изучен и незаслуженно выпал из работ многих ученых в качестве самостоятельного объекта исследования. В особенности такое суждение относится к вершине творчества византийского писателя и государственного деятеля – Хронографии.

Жизнь и карьера Михаила Пселла – приближенного и советчика шести императоров, первого философа и писателя эпохи – давно привлекали внимание ученых. Сохранившийся уникальный материал не только позволяет подробно проследить карьеру писателя, но и дает много деталей для воссоздания картины духовной, нравственной и политической жизни Византии XI в.

Фигура Пселла вызвала немало взаимоисключающих оценок: в представлении разных авторов он то развращенный циник без признаков нравственности, то набожный учитель добродетели, то женственная артистическая натура, то сильная личность ренессансного типа. Причину разноголосицы следует искать прежде всего в различии исторических концепций, политических взглядов и нравственных убеждений ученых. Однако сочетание в одном

человеке столь несовместимых качеств объясняется, безусловно, и своеобразием его личности.

Автор многочисленных научных и философских сочинений, «ипат философов» Михаил Пселл привлекал внимание исследователей не только своей противоречивой личностью, но и как мыслитель и ученый.

Пселл-мыслитель вызвал не менее противоречивые оценки, чем Пселл-человек. Он оказывался страстным поклонником античности и заурядным средневековым схоластом, вольнолюбивым светским мыслителем и ортодоксальным христианином, старательным компилятором и создателем оригинальной метафизической системы.

В свое время обилие сочинений на самые неожиданные темы заставляло ученых высказывать догадки, что существовал не один, а несколько писателей, носящих имя Пселл. Чрезвычайная пестрота взглядов, мнений и обликов, в которых Пселл является своему читателю, способна вызвать подозрение, что подобное многообразие не может заключаться в одном человеке. Порой создается впечатление, что Пселл – личность без внутреннего ядра, что в нем заложена возможность почти к бесконечному перевоплощению, что в принципиальном отсутствии твердой позиции и состоит позиция писателя. Такие фигуры, как известно, закономерное явление в условиях деспотии, когда подлаживание под чужие взгляды и вкусы оказывается единственным надежным средством удержаться на поверхности.

Мы провели анализ революционного произведения Михаила Пселла в историографии всеобщей истории – "Хронографии". Выводы, к которым мы пришли, можно кратко выразить в следующих тезисах:

- Новый способ мышления – предпосылки философии Пселла носят чисто научный, рационалистический характер; отсюда его преклонение перед разумом и отвращение ко всякой мистике и оккультизму.
- Новый способ повествования – словесно-ассоциативный.
- Новый способ организации образа – дедуктивный метод.
- Стремление к анализу причин, исследовательский характер.
- Апогей мемуарной литературы (события пропущены через призму авторского восприятия).
- Ломка всех канонов и общепринятой терминологии (смешение понятий "история" и "хронография").

После такого огромного количества положительных моментов сложно говорить о негативном. Но сказать нужно, так как слабая сторона в историческом труде Пселла имеет место, и не показать ее – значит однобоко и непрофессионально изложить тему нашей работы и ввести читателя в заблуждение. Сформулируем в таких же тезисах:

- Отсутствие датировки (последствие словесно-ассоциативной связи между описываемыми событиями).

- Описание только узловых, переломных моментов в жизни императоров, всплывшие в памяти (последствие мемуарного характера произведения).
- Большие и тяжелые анатомические описания героев («портрет-гигант» дочери Пселла Стилианы состоит из 21 элемента и занимает 175 строк, современного издания. Портреты Василия II в «Хронографии» соответственно – 9 и 40, Константина (сына Михаила VII) – 6 и 14, и т. д. Количество элементов и объем других описаний меньше, однако в большинстве случаев Пселл, как и обычно средневековые художники, в принципе стремится к исчерпывающему изображению, не оставляющему места для воображения читателя. Достигается это не только умножением элементов, но и максимальной детализированностью каждого из них. Так, например, описание лишь бровей Стилианы занимает более 800 печатных знаков!

Подобные скрупулезные описания вызывали раздражение современных критиков, не без основания считавших ряд пселловских портретов тяжелыми, многословными и скорее напоминающими анатомический трактат, нежели литературное изображение).

Почему Пселл – автор десятков больших произведений – только в одной «Хронографии» так резко порывает с традицией? Объяснить это в некоторой степени могут два обстоятельства.

Во-первых, историография всегда была в Византии жанром, наиболее свободным от канонических предписаний. Истина наряду с пользой упорно (в том числе и Пселлом) провозглашается целью и смыслом исторического повествования. Пселл настаивает главным образом на «истине».

Во-вторых, как бы ни было велико значение «Хронографии», для самого Пселла это лишь небольшой эпизод в его литературной деятельности, «побочный» продукт творчества – как известно, новые явления очень часто возникают не на магистральном пути, а в боковых ответвлениях. Изложенное выше не должно породить представления о тождестве метода Пселла – в «Хронографии» – и писателей Нового времени. Черты литературы «средневековой системы» проявляются у Пселла не только в пышных панегириках императорам, компилятивных ученых сочинениях и житии св. Авксентия, но и в самой «Хронографии», ее стиле, образной системе языка и даже обрисовке некоторых героев. Переплетение традиционного и нового мы стремились показать, рассуждая об образах пселловских героев.

КЛЕМЕНС МЕТТЕРНИХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ: ЭВОЛЮЦИЯ ОЦЕНОК

Ю.О. Ушакова
Научный руководитель ***А.В. Савина****, ст. преподаватель*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Доклад посвящен отражению образа австрийского политического деятеля и дипломата XIX века К. Меттерниха в отечественной историографии. Цель исследования – выявить трансформацию оценок этой исторической личности в работах отечественных исследователей до революции 1917 года, в советский период и на современном этапе развития исторической науки.

Клеменс Лотар Венцель фон Меттерних (1773–1859) родился в Кобленце, в Рейнской области, учился в Страсбургском университете. В 1794 году он переехал в Вену. В 1801 году Меттерних был назначен послом Австрийской империи в Дрездене, затем в Берлине, а в 1806 году – в Париже. В октябре 1809 года он занял пост министра иностранных дел Австрии. Важнейшей вехой в его карьере стало председательствование на Венском конгрессе 1814–1815 гг. В 1815 году он стал одним из организаторов Священного союза. С 1821 по 1848 годы К. Меттерних занимал пост австрийского канцлера. Размах деятельности К. Меттерниха выходил за пределы Австрии, это был политик европейского масштаба, одна из ярчайших фигур в истории Европы первой половины XIX века. Вместе с тем, роль этой личности в истории до сих пор оценивается неоднозначно: в Меттернихе видят то «душителя революций» и «закоренелого реакционера», то мудрого блюстителя стабильности и порядка в Европе.

В отечественной историографии дореволюционного периода фигуре Меттерниха уделяли внимание в рамках исследований внешней политики Александра I. Знаменитый историк Сергей Михайлович Соловьев (1820–1879) в работе «Император Александр I. Политика. Дипломатия», опубликованной в 1877 году [7], рассматривал деятельность К. Меттерниха на Венском конгрессе. На примере так называемого польско-саксонского вопроса он показал своеобразную тактику К. Меттерниха. Известно, что Россия по итогам победы над Наполеоном требовала присоединения к себе герцогства Варшавского, а Пруссия – Саксонии. Это не устраивало К. Меттерниха, так как Австрии было невыгодно усиление России и Пруссии. По словам Соловьева, Меттерних постоянно «заигрывал» то с одной стороной, то с другой, лавировал между интересами различных держав, пытаясь найти выгоду для себя. «Интриган» Меттерних умел заставить обстоятельства работать в своих интересах [7, с. 310–311].

Профессор Харьковского и позднее Новороссийского университета Василий Карлович Надлер (1840–1894) в своем многотомном труде «Император Александр I и идея Священного союза» [6] отзывался о К. Меттернихе как легкомысленном человеке и «совершенном эгоисте», целями жизни которого были покой и наслаждение [6, с. 264–265]. Останавливаясь на дипломатической деятельности К. Меттерниха на Венском конгрессе, В.К. Надлер, как и С.М. Соловьев, отметил, что тактика К. Меттерниха и его дипломатические ходы быстро менялись в зависимости от ситуации и исходили из интересов Австрии.

Оба историка нелестно отзывались о К. Меттернихе, видя в нем двуличного человека, не имеющего принципов – в отличие от русской дипломатии во главе с императором Александром.

Советская историческая наука также не обращалась непосредственно к фигуре Меттерниха, уделяя ему внимание в контексте событий европейской дипломатии периода Венского конгресса и Священного союза. При этом советские историки были весьма единодушны в своих негативных оценках австрийского политика.

В рамках коллективной монографии «История дипломатии» 1941 года Евгений Викторович Тарле (1874–1955) называл идею К. Меттерниха по поводу создания Германского союза «нелепой», а сам союз – «уродливым созданием» меттерниховской мысли, которое было рассчитано не на объединение германского народа, а на увековечение его раздробленности [8, с. 381–382]. Если дореволюционные историки отмечали умелую дипломатическую стратегию Меттерниха, то Тарле объяснял «лавирование» не ловкостью дипломатии, а страхом перед Россией [8, с. 380].

Еще один советский исследователь Леонид Абрамович Зак в своей монографии «Монархи против народов: дипломатическая борьба на развалинах наполеоновской империи» [3], опубликованной в 1866 году, уделил Меттерниху совсем немного внимания. Опять же на примере Германского союза Л.А. Зак подчеркнул консервативный дух политики К. Меттерниха: австрийский дипломат был принципиально против объединения Германии. По словам Зака, всякие объединительные тенденции Меттерних воспринимал как революционные, и уже поэтому они были для него чужды и враждебны [3, с. 117–118].

Очевидно, что как противник революции Меттерних не мог «рассчитывать» на положительные отзывы со стороны историков марксистской школы, каковыми по определению были советские исследователи.

Современная российская историография отличается многообразием оценок фигуры Меттерниха. Большинство работ российских исследователей, посвященных австрийскому политику, являются статьями. Однако в 2005 году вышла в свет монография Павла Юхимовича Рахшмира «Меттерних: человек и политик». К сожалению, эта работа для нас недоступна, поэтому мы опира-

емся на сведения из рецензии Е.В. Котовой на этот труд [4]. По мнению рецензента, П.Ю. Рахшмир указывает как положительные, так и отрицательные черты деятельности К. Меттерниха. С одной стороны, он проводил, несомненно, консервативный курс (который больше всего соответствовал складу ума Меттерниха), с другой – Меттерниху было присуще особое «имперское чутье»: он прекрасно понимал опасность либеральных и националистических тенденций для многонациональной монархии Габсбургов [4, с. 241].

В статье профессора Владилена Николаевича Виноградова «Был ли князь Меттерних "кучером Европы"?» само название показывает главную проблему исследования [2]. Историк считает заслугой К. Меттерниха то, что Европе удалось на долгое время избежать крупных войн. Однако называть его «кучером», по мнению Виноградова, не следует: Меттерних был не единственный, кто принял участие в становлении Венской системы международного порядка. Считать эпоху после 1815 года «меттерниховской», с точки зрения Виноградова, преувеличение, потому как это было время революционного развития, в то время как Меттерних – апологет застоя [2, с. 163–164].

Еще одна любопытная статья под названием «Клеменс Меттерних на Венском конгрессе 1815 года» принадлежит Ольге Евгеньевне Будниковой [1]. Автор считает, что деятельность Меттерниха на конгрессе проистекала из его политических взглядов, его склонности к консервативным идеям, и главной задачей для него была борьба с революцией. Что же касается установившегося принципа равновесия, то Будникова убеждена, что система, которая была создана под руководством Меттерниха, действительно выполняла свою задачу предотвращения революций. Как и Виноградов, Будникова считает, что роль Меттерниха была в ней минимальна, так как такая система отвечала интересам всех монархов Европы [1, с. 150–151].

Елена Петровна Кудрявцева в статье «Венская система международных отношений и ее крушение (1815–1854 гг.)» уделяет внимание фигуре Меттерниха [5]. В отличие от Виноградова и Будниковой, Кудрявцева утверждает, что время существования Венской системы по праву носит название «эпохи Меттерниха», поскольку именно австрийский политик и дипломат приложил немало усилий для поддержания самой системы и извлечения максимальных выгод для Австрии из решений, принимаемых в ее рамках [5, с. 90].

Таким образом, эволюция оценок, по нашему мнению, выстраивается следующим образом: в дореволюционной историографии К. Меттерних оценивался как выдающийся дипломат и политик, однако рассматривался в «тени» дипломатии русского императора; в советской историографии образ значительно «очернился», Меттерниха характеризовали как противника прогресса, «реакционера» и «душителя революции»; современная отечественная историография пытается уйти от однозначных предвзятых оценок, впервые выделяет заслуги дипломата и уделяет внимание Меттерниху в специально посвященных этой исторической личности работах.

1. Будникова, О. Е. Клеменс Меттерних на Венском конгрессе. 1815 г. / О. Е. Будникова // Вопросы истории. – 2007. – № 6. – С. 147–154.

2. Виноградов, В.Н. Был ли князь К. Меттерних «кучером Европы?» / В.Н. Виноградов // Новая и новейшая история. – 2007. – №4. – С. 144–171.

3. Зак, Л.А. Монархи против народов: Дипломатическая борьба на развалинах наполеоновской империи / Л.А. Зак. – М.: Международные отношения, 1966. – 376 с.

4. Котова, Е.В. Рец. на: Рахшмир П.Ю. Меттерних: человек и политик / Е.В. Котова // Новая и новейшая история. – 2007. – №1. – С. 240–242.

5. Кудрявцева, Е.П. Венская система международных отношений и ее крушение (1815–1854) / Е.П. Кудрявцева // Новая и новейшая история. – 2014. №4. – С. 88–106.

6. Надлер, В.К. Император Александр I и идея Священного союза: В 5 т. Том 3 / В.К. Надлер. – Рига: Издание И. Киммеля, 1887. – 452 с.

7. Соловьев, С.М. Император Александр I. Политика. Дипломатия / С.М. Соловьев. – СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1877. – 582 с.

8. Тарле, Е.В. Венский конгресс // История дипломатии: В 3 т. Т.1 / под ред. В.П. Потемкина. – М.: Соцэкгиз, 1941. – 566 с.

РОЛЬ ПЕРВОЙ КРУГОСВЕТНОЙ ЭКСПЕДИЦИИ В РАЗВИТИИ РУССКОЙ АМЕРИКИ

Н.А. Федотовская
Научный руководитель ***Ю.С. Егорова****, канд. ист. наук,*
ст. преподаватель
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Русская Америка – это название русских владений в 18–19 вв. в Северной Америке (Аляска, Алеутские острова, часть Калифорнии). Освоение Русской Америки началось со Второй Камчатской экспедиции (1733–1743) Витуса Беринга и Алексея Чирикова.

В 1799 г. Указом Павла I была образована Российско-Американская компания. Среди акционеров компании был сам Император и члены императорской семьи. Российско-Американская компания получила монопольное право на деятельность в Русской Америке.

Главной проблемой русских колоний на Аляске являлось снабжение продовольствием, одеждой, оружием. Обычно снабжение осуществлялось сухопутным путем через Сибирь. Большие грузы доставлять было достаточно сложно. Например, корабельные якоря приходилось распиливать, а затем снова сваривать. Стали появляться предложения организовать кругосветную экс-

педицию и отправлять грузы морским путем из Кронштадта. Идея организации кругосветной экспедиции получила поддержку в Российско-Американской компании.

В 1802 г. была снаряжена первая кругосветная экспедиция. Перед экспедицией ставились следующие задачи:

1. Снабжение продовольствием русских колоний на Аляске;
2. Географические исследования островов;
3. Этнографические исследования;
4. Просвещение колоний;
5. Установление торговых отношений с Японией.

Начальником экспедиции был назначен И.Ф. Крузенштерн. Однако, сложилась двоякая ситуация. Главное правление РАК назначило Крузенштерна начальником экспедиции. В то же время Александр I утвердил инструкцию графа Н.П. Румянцева Н.П. Резанову, в связи с его плаванием к берегам Русской Америки. В инструкции было написано, что Резанов является начальником обоих кораблей. Поэтому во время экспедиции между Резановым и Крузенштерном возникали разногласия.

Участники экспедиции вышли на двух кораблях: «Надежда» и «Нева». Из Кронштадта корабли вышли вместе, у Гавайских островов корабли разделились: «Надежда» направилась в Японию, а «Нева» в Русскую Америку. «Надеждой» командовал И. Ф. Крузенштерн. На этом же корабле находились: Н.П. Резанов, доктор медицины Г. И. Лангсдорф, иеромонах Гедеон.

Задачи Резанова определены в «Инструкции министра коммерции России Николая Румянцева российскому посланнику в Японии Николаю Резанову». Это посольство в Японию, установление торговых отношений с Японией. А также хозяйственная деятельность в русских колониях. «По прибытии же Вашем на остров Кадьяк, где находится духовная миссия и главное в Америке правление компании, Вы займетесь всем, что до распространения христианской веры, просвещения края того, устроения в нем торговли, кораблестроения, укреплении хлебопашества, скотоводства и прочих хозяйственных частей относиться будет. Вы вникните в нравы американцев, в нужды их, в образ компанейского правления, дадите оному сообразные тому краю начертания, устроите по возможности суды и расправы» [1, с. 242].

Задачей Григория Ивановича Лангсдорфа было этнографическое исследование островов, описание флоры и фауны.

Перед иеромонахом Гедеоном ставились следующие задачи: инспектирование миссионерской деятельности в Русской Америке, а также ему было поручено взять в попечение школу на острове Кадьяк и провести перепись населения на острове.

Ю.Ф. Лисянский был назначен командиром «Невы». Юрий Федорович достаточно подробно изучил весь проделанный им путь. По итогам экспедиции был опубликован труд Лисянского «Путешествие вокруг света в 1803,

1804, 1805 и 1806 годах на корабле «Нева». В своем труде он подробно описывает природу островов, обычаи и быт местных жителей, а также дает ряд советов будущим мореплавателям.

По итогам первой кругосветной экспедиции можно сказать, что задачи экспедиции в основном были выполнены.

Снабжение колоний. В колонии было доставлено продовольствие. Во время посещения Гавайских остовов между командой Лисянского и жителями островов завязались торговые отношения. Меняли одежду, топоры, железо на фрукты и мясо. Гавайские острова были оценены как продовольственная база для Русской Америки. В 1805 г. колониям грозил голод. Видя это, Николай Петрович Резанов купил у американца судно «Юнона» вместе с вооружением и грузом. В феврале 1806 г. Резанов отправился в Калифорнию, чтобы установить торговые связи с испанцами. В марте он достиг Сан-Франциско и начал переговоры с местным властями. Переговоры неразрывно связаны с историей любви Резанова и дочери коменданта крепости Кончитой. После помолвки Резанова и Кончиты «Юнона» была нагружена разнообразными товарами и прежде всего хлебом. Резанов считал, что для снабжения колоний в Калифорнии нужно основать постоянное поселение.

Географическое и этнографическое исследования. Проанализировав записки участников экспедиции, я пришла к выводу, что все достаточно подробно описали природу островов, был собран достаточно богатый этнографический материал. Например, Лисянский около года провел на острове Кадьяк и очень подробно описал быт, внешность, обычаи кадьякцев. Также подробно описал жителей острова Кадьяк и иеромонах Гедеон. Он прожил на острове около трех лет. На основании увиденного в русских колониях Лисянский сделал вывод о том, что необходимо принять меры по улучшению бытовых условий местного населения. Например, он предложил на некоторые виды промыслов не брать стариков, во время промысловых работ оставлять часть мужчин в селениях, чтобы они могли обеспечить женщин и детей продуктами. Григорий Иванович Лангсдорф описал остров Уналашка. Среди растений на острове встречаются тысячелистник, арника, колокольчик, герань, кипрей, ирис, лилия, люпин, подорожник, рододендрон.

Просвещение колоний. Императорская Академия наук с кругосветной экспедицией отправила книги, картины, бюсты. Уже с 1805 г. Гедеон стал директором школы на острове Кадьяк. Училище для мальчиков было существенно расширено. Теперь были обязаны принимать всех лиц мужского пола независимо от происхождения. Количество учащихся возросло. В 1805 г. обучалось 50 человек, в 1806 – 100 человек. Школа была разделена на два класса. «В первом 30 учеников обучаются словесному чтению, письму, правилам для учащихся и краткому катехизису. Во втором 20 – грамматике российской, арифметике, священной и светской истории и географии» [2, с. 88].

Таким образом, первая кругосветная экспедиция имеет важное значение. Кругосветные экспедиции стали снаряжаться почти ежегодно с 1815 г. Снабжение колоний продовольствием и другими товарами стало осуществляться морским путем. Были сделаны подробные описи островов, собраны этнографические сведения о местных жителях колоний, налажены торговые связи с Гавайскими островами и Калифорнией. Вместе с продовольствием в колонии отправляли литературу. Содействуя тем самым просвещению в колониях.

1. Из инструкции Н.П. Румянцева российскому посланнику в Японии Н.П. Резанову // Россия и США: становление отношений, 1765–1815 [сборник документов] – М. : Наука, 1980. – 752 с.

2. Дридзо А. Д., Кинжалов Р. В. Русская Америка: По личным впечатлениям миссионеров, землепроходцев, моряков, исследователей и других очевидцев. – М.: Мысль, 1994. – 374 с.

3. Лисянский Ю.Ф. Путешествие вокруг света в 1803, 1804, 1805 и 1806 годах на корабле «Нева». – М. : Дрофа, 2007. – 351 с.

4. Хлебников К.Т. Русская Америка в неопубликованных записках К. Т. Хлебникова / сост. Р. Г. Ляпунова, С. Г. Федорова. – Л.: Наука, 1979 – 280 с.

5. Давыдов Г.И. Двукратное путешествие в Америку морских офицеров Хвостова и Давыдова, писанное сим последним. – Санкт-Петербург: Морская типография, 1812. – Ч. 1. – 253с.

6. Болховитинов Н.Н. Н.П. Резанов и первое кругосветное плавание россиян 1803–1806 гг. // История Русской Америки (1732–1767): в 3 т. – М.: Международные отношения, 1999. – Т 2: Деятельность Россиско-Американской компании 1799–1825. – 469 с.

7. Постников А.В. Русская Америка в географических описаниях и на картах, 1741–1867 гг. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. – 470 с.

РЕЧЬ М. РОБЕСПЬЕРА «О МЕДЛИТЕЛЬНОСТИ РЕВОЛЮЦИОННОГО ТРИБУНАЛА» КАК КАТАЛИЗАТОР «РАЗГУЛА» ЯКОБИНСКОГО ТЕРРОРА

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

«Нам не дано предугадать, как слово наше отзовётся…» – Фёдор Иванович Тютчев вложил глубочайший смысл в эту короткую фразу. Далеко не всегда физические действия меняют жизнь в лучшую или худшую сторону; часто человеческое слово имеет гораздо большие последствия. Народная мудрость,

накопленная веками, также не обошла стороной эту тему. «Словом и убить можно». «Слово не воробей, выпустишь – не поймаешь». «От одного слова, да навеки ссора». «Язык мал, да всем телом владеет». «Ветер горы разрушает, слово народы поднимает». История как никакая другая наука подтверждает опыт предков и мысли великих.

Исследуя речи известных людей в качестве исторических источников, мы видим, что каждая из них была произнесена с целью сподвигнуть людей на определённые действия. Произнося их, авторы вкладывали в каждое слово надежду на максимальное воплощение своих мыслей, надежд, чаяний. Речи призывали к хорошему и плохому, доброму и злому, возвышали одних за счёт других, унижали и возвеличивали. Сила человеческого слова не знает границ.

Предметом настоящего исследования является речь Максимилиана Робеспьера в Обществе друзей свободы и равенства 25 августа 1793 года (О медлительности Революционного трибунала). Французская революция к этому моменту продолжалась уже четыре года, власть менялась несколько раз до того, как на очередном витке революции к ней пришли якобинцы.

Надо сказать, что историю якобинской диктатуры исследовали многие известные авторы: Е.В. Тарле, Н.И. Кареев, В.Г. Ревуненков, А.З. Манфред, А. Собуль, А.В. Чудинов, Ф. Блуменау, П. Генифе. Эти и другие специалисты, затронувшие тему Великой французской революции, не могли обойти вниманием и тему террора, в том числе и в период якобинской диктатуры. Без сомнения, изучение подобных работ крайне важно для создания полной картины тех событий. Но без анализа исторических источников оценить их всесторонне невозможно.

Цель данной работы – определить влияние речи Максимилиана Робеспьера в Обществе друзей свободы и равенства 25 августа 1793 года (О медлительности Революционного трибунала) на масштабы террора в дальнейшем.

Что представляла собой Франция к моменту рождения данной речи? Придя к власти, якобинцы приняли ряд новых декретов. Было объявлено о возвращении крестьянам всех общинных земель, захваченных помещиками, и подушном уравнительном их распределении. В июле 1793 года Конвент принял декрет об уничтожении всех феодальных повинностей крестьян, при этом все сеньориальные документы подлежали сожжению. Был введён революционный календарь. Сразу же после прихода к власти якобинцы приняли новую Конституцию 1793 года, устанавливавшую республиканский строй и провозглашавшую свободу неотъемлемым правом всех людей. Но при этом якобинцы заявили, что введение новой Конституции откладывается до конца войны. Свою власть якобинцы осуществляли через органы Конвента, имевшие чрезвычайные полномочия: Комитет общественной безопасности и Комитет общественного спасения. Он ведал всеми внутренними и внешними делами, осуществлял руководство армией. Фактически этим комитетом руководил Робеспьер. Сложилась система якобинской диктатуры [2].

К августу 1793 года ситуация для якобинцев была крайне сложной. Войска коалиции продвигались вперёд. Пал Майнц, был оставлен Валансьен, вновь возникла угроза Парижу. На юге активизировались роялисты. Вандейские мятежники наносили удары республиканским войскам. 13 июля у себя дома больной Марат был заколот кинжалом Шарлоттой Корде. 16 июля в Лионе был казнён вождь лионских якобинцев Шалье. Многие якобинцы считали, что и они сами виноваты в сложившейся обстановке. Виноваты в том, что слишком лояльны, что слишком мягко относятся к врагам революции, что слишком многих врагов революции не считают таковыми, что слишком медленно действуют. Робеспьер услышал своих соратников и обратил свои взоры на деятельность Революционного трибунала. Именно трибунал «Неподкупный» обвиняет в недостаточно эффективной деятельности. Враги революции не боятся потому, что уверены: руки трибунала до них не доберутся, а если доберутся, то вряд ли причинят зло.

25 августа 1793 года Максимилиан Робеспьер выступает в Обществе друзей свободы и равенства. В начале речи он даёт оценку деятельности Трибунала: «Я проследил за адвокатскими формами ведения дел, в которых запутался Революционный трибунал. Ему требуются целые месяцы, чтобы судить какого-нибудь Кюстина, убийцу французского народа! Противники тирании были бы уничтожены в двадцать четыре часа, если бы она могла возродиться хотя бы на это время» [4]. И тут же он объясняет, как должен измениться трибунал: «Свобода должна теперь употреблять те же средства; в её руках меч мести, который должен, наконец, освободить народ от его самых ярых врагов; виновными будут те, кто даст народу успокоиться. Недопустимо, чтобы Трибунал, учреждённый для движения революции вперёд, своей преступной медлительностью заставлял её двигаться назад. Трибунал должен быть столь же активным, как и само преступление, он должен действовать так же быстро, как быстро совершается преступление». Робеспьер полагал, что все, кто попадает в руки Революционного трибунала, самим этим фактом уже доказали свою вину в государственной измене и заслуживают смертной казни. Недоволен Робеспьер и Комитетом общественной безопасности, и деятельностью парижской полиции, и Комитетом общественного спасения. Они часто дублируют друг друга и выносят разные решения в отношении одних и тех же людей. Вывод из этой речи может быть только один: нужно срочно реформировать и реорганизовывать систему судопроизводства, а также активизировать деятельность должностных лиц.

Как же повлияла эта речь Робеспьера на масштабы террора в дальнейшем?

Общественный обвинитель при Революционном трибунале Фукье-Тенвиль обратился 29 октября 1793 года с письмом в Конвент, жалуясь на то, что обвиняемые… хотят сделать процесс бесконечным. «Кроме того, можно спросить, к чему свидетели? Тех, кто предстал на этом процессе, обвиняют

Конвент и вся Франция; доказательства их вины очевидны… Но трибунал обязан следовать закону. Конвент должен устранить мешающие ему формальности» [3]. Трибунал в лице обвинителя требует развязать себе руки, но как бы в рамках закона. Конвент согласился с предложением Фукье-Тенвиля и в тот же день по предложению Робеспьера декретировал: если процесс длится уже более трёх дней, то председатель обязан поставить присяжным вопрос – не является ли дело уже достаточно ясным для них? Если присяжные дадут положительный ответ, то следует немедленно приступить к вынесению приговора. Отныне ни одно дело в трибунале не рассматривалось более трёх дней.

10 июня 1794 года свет увидит Декрет о реорганизации Революционного трибунала [1]. Именно этого и хотел Робеспьер, произнося свою речь. Статья 6 даёт полный перечень тех, кто объявляется врагами народа. Под врага народа можно было подвести каждого. Уничтожение свободы, призывы за королевскую власть или против Конвента, измена, попытка помешать снабжению продовольствием, помощь врагам, введение в заблуждение, попытка вызвать упадок духа, клевета, разврат, недобросовестность, расточительство, злоупотребления. Пожалуй, даже сегодня под такие параметры можно подвести каждого. Наказанием за все преступление теперь является смертная казнь. В качестве доказательств может служить всё, что угодно, причём даже моральные принципы и совесть. Доносы поощряются. Допускается отсутствие свидетелей. Защитники полагаются не всем.

Именно после речи Робеспьера состоялся один из самых знаменитых судебных процессов – процесс Марии-Антуанетты. Суда над ней ждали все. Фукье-Тенвиль даже писал жалобу Конвенту, что он долго не получает никаких документов, касающихся жены Людовика XVI. Когда процесс над королевой начался, Фукье всё равно не знал покоя. Он постоянно писал письма в Конвент, опасаясь, что королева избежит наказания или её попытаются освободить, устроив побег и т.д. Фукье сам занимался поиском причин для казни. Список получился внушительным. Марию-Антуанетту обвиняли в равнодушном отношении к нации, обличали в распутстве, инцесте, в слишком роскошном образе жизни, в отрицательном отношении к революции, в измене Франции. Бывшая королева была гильотинирована 16 октября 1793 года. Казнь Марии-Антуанетты вдохновила Революционный трибунал; мысль о том, что осудить и казнить можно каждого, приобрела реальные очертания. Тарле приводит примеры судеб людей (часто без имён, они не сохранились), сведения о которых он по крупицам собрал, изучая французские архивы. Несчастная женщина, будучи свидетелем казни мужа, родила пятого ребёнка и от всего пережитого лишилась рассудка. 82-летнего глухого старика, который уснул по дороге на казнь, спящим внесли на эшафот и он перешёл от сна к смерти. Одного парижанина обвинили в намерении заморить французский народ голодом на основании того, что его кухарка накопила кучу хлебных корок в глубине буфета, что было обнаружено во время домашнего обыска. Перечень та-

ких процессов, рассмотренных трибуналом, бесконечен. Дела шли конвейером. Оправдательные вердикты прекратились. По любому обвинению вердикт был один – смертная казнь. Некоторые люди, измученные страхом вечного ожидания, сами просили быстрее себя гильотинировать. Фукье был этому неслыханно рад. Но адская машина, запущенная Робеспьером, в итоге не пощадила и его самого. Он был арестован в день переворота – 27 июля 1794 года. На следующий день без суда и следствия Робеспьер был казнён.

Современный мир очень неспокоен. И в этом неспокойном мире мы всё чаще слышим лозунговые речи – призывы руководителей государств, высоких должностных лиц, политиков, журналистов, людей по ту сторону закона. Последствия таких речей уже вылились в военные и межнациональные конфликты, гражданские войны, террористические атаки. «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовётся…».

1. Декрет 10 июня 1794 года о реорганизации Революционного трибунала // Сборник документов по истории нового времени. Буржуазные революции XVII–XVIII веков / под ред. В.Г. Сироткина. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 265–267.

2. Манфред А.З. Великая французская революция / А.З. Манфред. – Москва: Наука, 1983. – 432 с.

3. Письмо Фукье-Тенвиля Конвенту 29 октября 1973 г. // Революционный трибунал в эпоху Великой французской революции. Воспоминания современников и документы: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Е.В. Тарле. – Пг.: Былое, 1918. – С. 111.

4. Робеспьер М. О медлительности Революционного трибунала. Речь в Обществе друзей свободы и равенства 25 августа 1793 года // Робеспьер М. Избранные произведения: в 3 т. Т. 3 / сост. А.З. Манфред. – М.: Наука, 1965. – С. 45.

РЕАКЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАСТВ НА ИМПИЧМЕНТ Д. РУСЕФ В БРАЗИЛИИ

А.А. Черняев

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

Вологодский государственный университет

г. Вологда

С конца 2015 г. внимание мировой общественности было приковано к Бразилии. Связанно это было с разгоравшимся импичментом президента Д. Русеф. С конца 2015 г. в Палате депутатов началось рассмотрение жалобы об отстранении главы государства. 12 мая Верхняя палата – Сенат – одобрила

отрешение президента от полномочий на срок 180 дней, а 31 августа Дилма Русеф была отстранена от занимаемой должности. Стоит отметить, что в августе 2015 г. в стране произошли крупные выступления против коррупции во власти, сопровождавшиеся антипрезидентскими и антиправительственными лозунгам. Кроме того, к сентябрю этого же года было подано 37 прошений об импичменте президента. Неоднозначную реакцию это вызвало и у иностранных государств.

В октябре 2015 г. лидеры дружественных стран – Боливии (Эво Моралес) и Венесуэлы (Николас Мадуро) – предупредили президента Бразилии о готовящихся попытках смещения её с должности [1]. В дальнейшем они осудили принятие жалобы о возможности импичмента Д. Русеф, утверждали, что в Бразилии происходит парламентский переворот. Министр иностранных дел Уругвая передал послание президента Табаре Васкеса на саммите МЕРКОСУР (торгово-экономический союз в Латинской Америке), адресованное президенту Бразилии, в котором говорилось о её поддержке.

По мере нарастания внутриполитического конфликта и рассмотрения жалобы об импичменте данный вопрос все активнее обсуждался на международной арене. В марте Эво Моралес призвал провести экстренное заседание УНАСУР для того, чтобы защитить президента Бразилии [2]. Он заявил, что процесс импичмента связан с олигархическими структурами США. В середине марта 2016 г. последовала и реакция из Вашингтона: советник по национальной безопасности Сьюзан Райс высказала мнение, что «граждане поднимают свои голоса от имени принципов, которые являются основой демократического и справедливого общества, включая верховенство закона, соблюдение процессуальных гарантий и подотчетности». Несколько дней спустя президент США Барак Обама высказал свою точку зрения по поводу кризиса в Бразилии: «Бразилия имеет зрелую демократию, преодолеет кризис и станет еще сильнее» [3].

Россия также не осталась в стороне от внутренних событий в Бразилии. 28 марта заместитель министра иностранных дел РФ Рябков С.А. заявил, что существует некое беспокойство по поводу внутриполитического кризиса в Бразилии, но отметил, что для России важно, чтобы данный конфликт решался в рамках конституционно-правового поля и без внешнего деструктивного вмешательства.

12 мая Дилму Русеф отстранили от своих полномочий на 180 дней, что, несомненно, вызвало новый интерес к данной проблеме. В этот же день официальный представитель МИД Индии заявил, что импичмент Дилмы Русеф не повлияет на дальнейшие отношения между странами. Все встречи, намеченные на будущее, пройдут в прежнем формате, например, он отметил, что встреча, намеченная в рамках БРИКС на октябрь 2016 г., состоится [4]. Россия также отреагировала нейтрально. Официальный представитель МИД России М.В. Захарова заявила о невмешательстве во внутренние дела стран, продол-

жении налаживания и развития крепких отношений во всех сферах и желании, чтобы процесс проходил в рамках конституционного поля и не носил деструктивный характер.

В свою очередь представители США 18 мая защищали законность импичмента. В ходе дебатов в Организации американских государств (ОАГ) представитель Соединённых штатов Майкл Фицпатрик высказал, что никакого бескровного переворота в Бразилии не было, что процесс отрешения президента от должности является законным и демократичным. Данное высказывание было связано скорее всего с тем, что представители Венесуэлы, Гондураса и Боливии осудили предполагаемый бескровный переворот, реализуемый в Бразилии. Как и американцы, представитель Аргентины также отклонил довод о том, что отрешение президента является переворотом [5].

После отстранения Дилмы Русеф сразу же последовали незамедлительные действия государств-противников импичмента. МИД Венесуэлы сообщил, что правительство решило заморозить отношения и отозвать посла в связи с парламентским переворотом. В заявлении говорилось, что в стране была подменена воля 54 млн. бразильцев и нарушена конституция. Еще одна латиноамериканская страна – Боливия – также негативно отозвалась об отстранении президента Бразилии. Как и Венесуэла, она перешла к решительным действиям и отозвала посла. Об этом заявил президент Эво Моралес в своем твиттере, написав, что в этот сложный час он поддерживает Д. Русеф и Лулу да Силву. Но стоит отметить, что 29 сентября министр внутренних дел Боливии Карлос Ромеро сделал заявление, что посол будет возвращен, а сотрудничество стран не может сойти на «нет» из-за идеологических представлений сменяющихся правительств.

К списку воспринявших импичмент негативно можно добавить еще одну страну – Эквадор. Президент Эквадора Рафаэль Корреа сообщил в своём твиттере, что республика отзовет поверенного в делах страны в Бразилии из-за импичмента, который явился предательским. Куба также осудила отстранение Д. Русеф. Правительство Кубы сочло, что в стране произошел парламентский переворот, и «данный процесс показал еще одну форму наступления империализма на прогрессивные силы».

Несколько иной точки зрения придерживались США. Они по-прежнему настаивали на своей позиции законности и демократичности отстранения как неотъемлемой части развития латиноамериканского государства. Также Штаты были уверены, что их «прочные отношения» с Бразилией сохранятся на прежнем уровне. Об этом на брифинге заявил руководитель пресс-службы Госдепартамента Джон Кирби. Он высказался также о том, что связи между правительством США и решением по отрешению Д. Русеф от должности президента нет, утвердив, что данное событие – это решение бразильского народа. Вероятно, США считали, что при новом правительстве напряжение между

странами по ключевым вопросам снизится и отношения будут развиваться успешнее, чем с предыдущим правительством.

Российская сторона по-прежнему придерживалась нейтральной позиции и заявила о желании продолжить сотрудничество с Бразилией. МИД РФ положительно оценил вклад Лулы да Силвы и Русеф в развитие отношений между странами, а также отметил, что М. Темер уже работал в качестве сопредседателя «Российско-Бразильской комиссии высокого уровня». Российская сторона отметила, что данное событие – это внутреннее дело Бразилии и подчеркнула, что Россия пользуется поддержкой широкого политического спектра страны [6]. Китай, также придерживаясь нейтральной позиции, заявил о продолжении сотрудничества с Бразилией [7].

Определённый демарш случился во время выступления Мишеля Темера в Генассамблее ООН, когда 20 сентября 2016 г. 6 стран покинули зал в знак протеста. Среди них делегации Венесуэлы, Эквадора, Коста-Рики, Боливии, Кубы и Никарагуа. Данный поступок несогласных стран с импичментом Д. Русеф почти не повлиял на мнение мировой общественности. Так Ж. Серра – глава МИД Бразилии, высказался, что данное событие будет иметь нулевой эффект, так как даже он не заметил, как страны покинули зал. Он утверждает, что большинства несогласных в мире не будет [8]. Стоит отметить, что ранее уже говорилось, что новое правительство не будет ориентироваться на Венесуэлу и других левых соседей.

Подводя итоги, можно констатировать определённое расхождение позиций различных иностранных государств по вопросу импичмента Д. Русеф. Так, с самого начала левые правительства латиноамериканских государств восприняли импичмент Д. Русеф критически. По мере развития конфликта их позиция становилась жестче, что привело в дальнейшем к отзыву послов (Боливия, Венесуэла, Эквадор), а также бойкоту выступления нового президента Бразилии на заседании Генассамблеи ООН (к первым трем присоединились Коста-Рика, Куба, Никарагуа). При этом после подобных демаршей позиция некоторых из этих стран чуть позже смягчилась. Так Боливия решила скорректировать своё видение ситуации и вернуть посла.

Позиция США была неоднозначной. Они выступали за сохранение сотрудничества между странами и официально выступали скорее не против Д. Русеф, а за соблюдение демократических процедур процесса импичмента в Бразилии, вероятнее всего с целью дальнейшего влияния на процессы в этой стране. С другой стороны, смена президента и правительства помогла бы смягчить противоречия между странами, накопившиеся в годы правления Партии трудящихся. Штаты также испытывали интерес к либерализации экономики Бразилии и активное проникновение на её рынок, поэтому заявления официальных лиц страны, по сути, имели форму завуалированной поддержки импичмента.

Несмотря на огромный политический резонанс этих событий в латиноамериканском регионе, остальные крупные мировые игроки в своих официальных заявлениях в целом сохраняли нейтральное отношение к происходящему. К числу этих стран относятся даже союзники Бразилии по БРИКС. В отличие от США эти страны не ратовали за смену правительства и Д. Русеф, а желали скорейшего окончания данного внутриполитического кризиса для скорейшего продолжения развития сотрудничества. Однако неопределённость политического развития страны и возможность прихода к власти оппозиции вынуждали эти страны быть готовыми к диалогу с любыми политическими силами, а следовательно, на этапе импичмента – занять нейтральную позицию.

1. «Maduro e Morales alertam para risco de "golpe de Estado" contra Dilma». El País. [Электронный ресурс]. – 2015. – 13 outubro. – URL: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/13/internacional/1444765165_136748.html

2. «Bolívia pede cúpula da Unasul no Brasil para defender Dilma e Lula». France Presse. G1. [Электронный ресурс]. – 2016. – 19 de março. – URL: http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/03/bolivia-pede-cupula-da-unasul-no-brasil-para-defender-dilma-e-lula.html

3. «Assessora de Obama diz que brasileiros devem contar com a força das instituições». José Romildo. Agência Brasil. [Электронный ресурс]. – 2016. – 18 de março. – URL: http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2016-03/assessora-de-obama-diz-que-brasileiros-devem-contar-com-forca-das

4. Ministry of External Affairs, Government of India. Transcript of Media Briefing by Official Spokesperson. [Электронный ресурс]. – 2016. – 12 may. – URL: http://www.mea.gov.in

5. «Na OEA, EUA e Argentina rejeitam tese de que impeachment é golpe». O Globo. Notícias Agrícolas. [Электронный ресурс]. – 2016. – 19 de maio. – URL: http://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/politica-economia/173565-na-oea-eua-e-argentina-rejeitam-tese-de-que-impeachment-e-golpe-em-o-globo.html#.V_WbcRZkjIV

6. John Kirby. Daily Press Briefing. [Электронный ресурс]. – 2016. – 31 August. – URL: http://www.state.gov/r/pa/prs/dpb/2016/08/261435.htm#BRAZIL

7. МИД Китая. «2016年9月1日外交部发言人华春莹主持例行记者会». [Электронный ресурс]. – 2016. – 1 сентября. – URL: http://www.fmprc.gov.cn/web/wjdt_674879/fyrbt_674889/t1393745.shtml

8. «Глава МИД Бразилии не придал значения решению ряда стран покинуть зал ООН до речи Темера» ТАСС. [Электронный ресурс]. – 2016. – 20 сентября. – URL: http://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3639004

Секция «ИСТОРИЯ РЕГИОНОВ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ РОССИИ»

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПАРТИЙНОЙ ПРОСЛОЙКИ СРЕДИ ПРЕДСЕДАТЕЛЕЙ КОЛХОЗОВ ВОЛОГОДЧИНЫ В 1940–1950-е гг.

Е.Ю. Баконов
Научный руководитель ***Т.М. Димони****, д-р ист. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Одной из важнейших характеристик, определяющих место председателей колхозов Вологодской области в обществе, являлась их партийная принадлежность. Вопросом о партийности председательского корпуса занимались представители вологодской аграрной школы: М.А. Безнин, Т.М. Димони и М.Н. Глумная. Работы этих исследователей основаны на общесоюзном и российском материале, а также на материалах Европейского Севера России. В одном из разделов своего фундаментального труда «Аграрный строй России 1930–1980-х годов» М.А. Безнин и Т.М. Димони рассмотрели место сельскохозяйственной протобуржуазии в политической жизни общества, в частности они уделили внимание вопросу об уровне их членства в ВКП(б)–КПСС в 1930–1980-х гг. Авторы монографии пришли к выводу о том, что уровень членства в партии являлся одним из каналов политической активности сельскохозяйственной протобуржуазии [1, с. 242]. В монографии «Становление и развитие управленческого аппарата колхозов Европейского Севера России (конец 1920-х – 1930-е гг.)» М.Н. Глумная проанализировала партийность руководящего аппарата колхозов [3, с. 187–193].

Однако характеристики партийной прослойки среди председателей колхозов Вологодчины в 1940–1950-е гг. остались неизученными. Поэтому целью данной статьи является восполнение образовавшегося пробела. Новизна нашей работы заключается в выявлении сведений и анализе уровня членства в партии председательского корпуса Вологодской области.

Прежде чем перейти к реализации цели нашего исследования следует несколько слов сказать о статистическом сборнике «Вологодская областная организация КПСС в цифрах, 1937–1980», который и явился источником анализа характеристик партийной прослойки среди колхозных руководителей области [2]. Данное издание было подготовлено партийным архивом Вологодского областного комитета КПСС. В этом сборнике были отражены основные этапы развития организации, дана краткая историческая справка о сети партийных органов на территории Вологодской области, приведен перечень областных партийных конференций за 1938–1979 гг., а также присутствуют схемы, отражающие работу Вологодского обкома ВКП(б)–КПСС, Вологодского

горкома КПСС и Грязовецкого райкома КПСС. Важным разделом этого источника являются статистические данные об областной партийной организации. В частности здесь содержатся сведения об уровне партийности (кандидат в члены партии, член партии) по горкомам и райкомам, о социальном составе, о роде занятий, о распределении коммунистов, занятых в отраслях народного хозяйства, об уровне образования, о возрасте, о партийном стаже и др.

Обратимся к изучению уровней партийности председателей колхозов, который выражался в двух характеристиках: кандидат в члены партии, член партии. Проанализируем статистику председателей колхозов Вологодчины по уровню их нахождения в статусе кандидата в члены КПСС, содержащуюся в вышеназванном статистическом сборнике и представленную в таблице 1.

Таблица 1

Численность председателей колхозов Вологодской области, являющихся кандидатами в члены КПСС в 1940 – 1950-е гг. (чел.)

Годы																		
1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
85	322	560	459	223	95	82	22	14	108	20	13	6	23	31	34	47	44	9

Составлено по: Вологодская областная организация КПСС в цифрах, 1937–1980: Стат. сб. – Архангельск, 1981. – С. 86–87.

Анализируя статистические данные, можно прийти к следующим выводам. В Вологодской области в 1940–1950-е гг. численность руководителей колхозов, принятых кандидатами в члены партии, была различной. В 1941 г. этот показатель составил 85 человек, а на конец изучаемого периода, т.е. в 1959 г., всего 9 человек. Численность председателей – кандидатов в члены ВКП(б) в 1942 г. доходит до 322 человек, а в 1943 г. она уже составила 560 человек. Таким образом, мы видим тенденцию к увеличению численности кандидатов в члены партии среди председательского корпуса. Возможно, это связано с небывалым патриотическим подъемом, который был характерен для периода Великой Отечественной войны, когда многие хотели состоять членами партии Ленина–Сталина. В 1944–1949 гг. число председателей колхозов, принятых в партию на правах кандидатов, сокращается с 459 человек до 14 человек. При этом важно отметить, что в 1950 г. число кандидатов в члены КПСС среди руководителей хозяйств увеличилось почти в 8 раз. Затем на протяжении 1951–1959 гг. можно наблюдать определенную цикличность, т.е. то увеличение, то снижение числа кандидатов в члены КПСС среди председателей колхозов. Одной из возможных причин стало уменьшение числа колхо-

зов, что неизбежно повлекло за собой сокращение численности председателей коллективных хозяйств.

Проанализируем численность председателей колхозов Вологодчины, членов партии в 1940–1950-е гг., представленную в таблице 2.

Таблица 2

Численность председателей колхозов Вологодской области, являющихся членами КПСС в 1940 – 1950-е гг. (чел.)

Годы																			
1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
938	1314	819	1007	1511	1898	2239	2522	2784	2774	2678	1237	1165	1148	1110	1178	1219	1273	1328	1136

Составлено по: Вологодская областная организация КПСС в цифрах, 1937–1980: Стат. сб. – Архангельск, 1981. – С. 59–60.

Анализируя данные таблицы 2, можно сделать следующие выводы. В Вологодской области в 1940–1950-е гг. численность руководителей колхозов, членов КПСС, была также различной. На 1 января 1940 г. она составляла 938 человек, а на конец изучаемого периода, то есть на 1 января 1959 г., в рядах КПСС находилось 1136 председателей колхозов. В военный период рост числа членов коммунистической партии среди председателей колхозов наблюдался в 1944 г. и 1945 г. В дальнейшем статистика фиксирует рост численности председателей коллективных хозяйств области, членов партии, на протяжении 1946–1948 гг. Затем мы можем наблюдать тенденцию к снижению числа руководителей хозяйств – членов КПСС, вплоть до 1954 г. Данное снижение, возможно, было связано с сокращением числа колхозов в результате политики их укрупнения.

В заключение следует кратко охарактеризовать уровни партийности председателей колхозов Вологодчины в 1940–1950-е гг. Численность председателей колхозов, являвшихся кандидатами в члены КПСС и председателей колхозов, являвшихся членами КПСС, в изучаемый период была различной. По нашему мнению, этому способствовал ряд причин. Рост числа представителей председательского корпуса в обоих случаях связан, возможно, с патриотизмом, с тем, что в средствах массовой информации и по радио очень часто звучали призывы объединиться вокруг партии и правительства. Дальнейшее сокращение числа членов партии и кандидатов в члены партии среди председателей колхозов Вологодской области можно объяснить проведением властями политики по укрупнению коллективных хозяйств, что неизбежно повлекло сокращение общего числа председателей колхозов.

1. Безнин, М.А. Аграрный строй России 1930–1980-х годов / М.А. Безнин, Т.М. Димони. – Москва: Ленанд, 2014. – 608 с.

2. Вологодская областная организация КПСС в цифрах, 1937–1980: Стат. сб. – Архангельск: Северо-Западное книжное изд-во, 1981. – 128 с.

3. Глумная, М.Н. Становление и развитие управленческого аппарата колхозов Европейского Севера России (конец 1920-х – 1930-е гг.) / М.Н. Глумная. – Вологда: Легия, 2011. – 296 с.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПИОНЕРСКИХ ЛАГЕРЯХ ВОЛОГОДЧИНЫ В 1975–1985 гг.

И.С. Зарубина

Научный руководитель ***С.Г. Карпов****, канд. ист. наук, профессор*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Сегодня государство уделяет большое внимание вопросам образования и воспитания подрастающего поколения. Об этом свидетельствует новый федеральный государственный образовательный стандарт, действующий с 2010 г. Помимо обеспечения цельности образовательного пространства России, преемственности основных программ дошкольного, начального, среднего, профессионального и высшего образования, ФГОС большое внимание уделяет духовно-нравственному развитию и воспитанию личности ребёнка. Но воспитание школьников должно осуществляться непрерывно, и эту функцию, так или иначе, берёт на себя и система дополнительного образования. Современную систему образования в России нередко сравнивают с советской, поскольку в XX веке её называли одной из самых лучших образовательных систем в мире.

Советская система образования отличалась тем, что обучение было тесно связано с воспитанием и формированием качеств личности. Советская школа была призвана не только давать знания, но и формировать на этой основе коммунистические взгляды и убеждения учащихся, воспитывать их в духе высокой нравственности, советского патриотизма и пролетарского интернационализма.

Актуальность статьи состоит в том, что в современной России трудовое воспитание школьников осуществляется только в рамках реализации ФГОС в ходе учебного процесса, учащимся не прививаются навыки и желание заниматься общественно полезным трудом. В то время как советская система образования обращала на этот аспект воспитания детей особое внимание. Знакомство с различными видами трудовой деятельности способствовало также

профессиональной ориентации школьников. Цель данной статьи – проанализировать, на основе каких нормативных актов и на каких принципах строилось трудовое воспитание детей в летних лагерях Вологодской области в период 1975–1985 гг.

Общественно полезный труд школьников в пионерских лагерях организовывался в соответствии с Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 г. № 314 «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации их общественно полезного, производительного труда», Положением об организации общественно полезного, производительного труда учащихся общеобразовательных школ, утвержденным Министерством просвещения СССР по согласованию с Госпланом СССР, Госкомтрудом СССР, Минздравом СССР, Минфином СССР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ (Приказ № 81 от 11 мая 1985 года), рекомендациями Секретариата ВЦСПС и Секретариата ЦК ВЛКСМ «О порядке организации общественно полезного труда школьников в пионерских лагерях» от 11 июля 1985 г. и другими документами.

Пионерский лагерь – особый временный коллектив пионеров и школьников, где реализовывались педагогические принципы непрерывности, преемственности и систематичности деятельности пионерской организации. Воспитательная работа в нем осуществлялась на основе общих задач, стоящих перед советской пионерией [1].

Ежегодно до 15 мая городская (районная) лагерная комиссия совместно с органами здравоохранения, руководителями хозяйственных организаций закрепляла за каждым пионерским лагерем постоянные трудовые объекты в близлежащем колхозе, совхозе, лесхозе, на промышленном или сельскохозяйственном предприятии для организации на их базе общественно полезного труда пионеров и школьников, а также определяла объем и содержание труда. При закреплении трудовых объектов учитывались установившиеся ранее шефские связи пионерских лагерей с трудовыми коллективами. Между пионерским лагерем и организацией заключался срочный договор, в котором прописывалось, какие виды работ будут выполняться коллективом пионерского лагеря. В свою очередь, предприятие, его профсоюзная организация обязывались создать необходимые условия для производительного труда учащихся в соответствии с их возрастом, правилами охраны труда и техники безопасности, противопожарной охраны и санитарно-гигиеническими требованиями, обеспечить оплату труда школьников за фактически выполненную работу в соответствии с «Временным положением о порядке оплаты труда школьников в народном хозяйстве и условиях оплаты труда педагогических работников школ и других работников, осуществляющих трудовое обучение и руководство их общественно полезным, производительным трудом», утвержденным Государственным комитетом

СССР по труду и социальным вопросам 25 декабря 1984 г. № 374. После заключения договора пионерлагерь получал трудовой паспорт, между пионерскими отрядами организовывалось соревнование.

Поскольку в пионерском лагере были дети разных возрастных групп, они выполняли разный объём трудовой деятельности, соответствующий их возрасту. Для детей 7–9-летнего возраста общественно полезный труд заключался в привитии навыков самообслуживания (к ним относилась уборка постели, содержание одежды и обуви в порядке), а также освоение навыков сервировки стола, работа на земельных участках на территории пионерского лагеря. Общая продолжительность труда, включая и самообслуживание, составляла до 1 часа в день. После 30 минут работы устраивался 10–15-минутный перерыв [2].

Для детей 10–12 лет к предыдущим обязанностям добавлялся мелкий ремонт одежды, стирка личных вещей, прививались навыки заботы об окружающей среде. Также пионеры с этого возраста вели тимуровскую работу, помогая младшим школьникам и ветеранам войны и труда, а также выполняли другие обязанности. Продолжительность общественно полезного труда в этом возрасте составляла 1,5 часа в день с перерывом 10–15 минут после 45 минут работы [2].

Дети 12–13 лет допускались к сельскохозяйственным работам в ближайших совхозах и колхозах, а также к выполнению трудовых заданий в лагерных мастерских и другой трудовой деятельности. Продолжительность трудовой деятельности составляла не более 2 часов в день с перерывом 10–15 минут после часа работы [2].

Пионеры 14–15 лет привлекались к раскладке готовой пищи в столовых, заготовке дров для нужд лагеря, ремонту лагерных построек и помещений. В общественно полезной деятельности пионерской организации, которая имела свое логическое продолжение в условиях пионерского лагеря, происходило формирование общественного опыта старших пионеров, развивалась их инициатива и самостоятельность. Продолжительность рабочего дня не должна была превышать 3 часов в день с перерывом 10–15 минут после каждого часа работы [2].

Трудовая общественно полезная деятельность детей в пионерском лагере была выверена в соответствии с возрастными особенностями и допустимыми нагрузками для каждой возрастной группы, время трудовой деятельности также зависело от возраста детей.

Администрация предприятия, профкомы и руководство лагеря организовывали трудовую деятельность учащихся в строгом соответствии с правилами и нормами охраны труда, техники безопасности и производственной санитарии, согласовывали виды работ, условия труда с санитарно-эпидемиологической службой, органами пожарного надзора, технической ин-

спекцией труда профсоюзов, в необходимых случаях – с Гостехнадзором, несли личную ответственность за безопасные условия труда школьников. При этом учитывались половозрастные характеристики детей, особенности состояние здоровья пионеров, врачи лагеря составляли индивидуальную норму физической нагрузки на каждого ребёнка отдельно. Предприятие полностью обеспечивало пионеров инвентарём и спецодеждой. Контроль за обеспечением здоровых и безопасных условий общественно полезного, производительного труда школьников осуществляли техническая инспекция труда профсоюзов, профсоюзные комитеты предприятий, органы здравоохранения [2].

Таким образом, система трудового воспитания в период летнего отдыха детей в рассматриваемый период была хорошо продуманна и организованна. Трудовая деятельность детей в пионерских лагерях полностью соответствовала трудовому законодательству страны. Пионер, как работник, обладал одинаковыми правовыми гарантиями и практически приравнивался к рабочему предприятия, за исключение заработной платы. Окружение пионерского лагеря увеличивало возможности практического сближения подростков с жизнью, позволяло включить их в разнообразные познавательные и общественно полезные дела. Эта работа способствовала расширению их кругозора и конкретизировала знания, а также воспитывала активное отношение к окружающей действительности, побуждала старших пионеров проявлять инициативу в организации и осуществлении новых для них общественно полезных дел.

Пионерский лагерь с интенсивностью его жизни позволял подросткам чаще вступать в разнообразные и новые социальные отношения с производственными коллективами и их работой. Эти отношения помогали полнее реализовать цели, задачи пионерской организации и свои обязанности в ней. Участие старших пионеров в общественно полезной деятельности в лагере и за его пределами повышало их ответственность за то или иное дело, поскольку оно поручалось не только от имени пионерской организации, но и от лица трудового коллектива взрослых.

1. Бутов, В.В. Воспитание активной позиции подростков в процессе общественно полезной деятельности в пионерском лагере: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 1983. – 189 с.

2. Рекомендации о порядке организации общественно полезного труда школьников в пионерских лагерях (утверждены Постановлением Секретариата ВЦСПС и Секретариата ЦК ВЛКСМ от 11.07.1985 № 15-37) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.lawmix.ru/sssr/7581

КИРИЛЛОВСКИЙ РАЙОН ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРИОД КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ 1930-х гг.

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

История советской деревни 1930-х годов привлекает внимание исследователей достаточно длительное время. Вопросами раскулачивания и коллективизации занимался Н.А. Ивницкий. В работе «Коллективизация и раскулачивание (начало 30-х годов)» Николай Алексеевич обратился к проблеме коллективизации и классовой борьбы в деревне в начале 1930-х гг. В монографии уделено внимание массовому голоду 1932–1933 гг., правовому положению колхозников в колхозах и другим вопросам [5]. Ведущим специалистом по истории колхозного крестьянства 1930–1940-х гг. является доктор исторический наук, профессор М.А. Вылцан. В монографии «Советская деревня накануне Великой Отечественной войны (1938–1941 гг.)» Михаил Августович подробно проанализировал процессы раскулачивания, классовую борьбу в советской деревне, а также социально-экономическое положение колхозного крестьянства накануне Великой Отечественной войны [4]. Необходимо отметить исследования вологодских историков. М.А. Безнин и Т.М. Димони в монографии «Капитализация в российской деревне» подробно рассмотрели темпы и источники капитализации в аграрном секторе, уделили внимание хозяйственным укладам, себестоимости продукции, а также товарности и материальным затратам колхозно-совхозной системы на протяжении 1930–1980-х гг. [3].

Цель настоящей статьи – рассмотреть проблемы создания коллективных хозяйств на территории Кирилловского района Вологодской области. Изучение процесса образования и функционирования колхозов на территории Кирилловского района в 1930-е гг. имеет научную значимость, т. к. колхозная система в эти годы преобладала в сельскохозяйственной отрасли страны. Актуальность работы заключается в том, что процесс становления и развития колхозной системы в Кирилловском районе изучен недостаточно: за последние десятилетия вышло несколько заметок в районных и областных газетах.

Массовое создание коллективных хозяйств в Кирилловском районе началось в 1928–1929 хозяйственном году. В 1928 г. жители города Кириллова (микрорайон Общары) создали колхоз «Пробуждение». Это был один из первых колхозов на территории Кирилловского района. В этом же году форсированная коллективизация началась на территории Волокославинского сельсовета. Один из первых председателей колхоза «Победа» Вололокославинского сельсовета Алексей Федорович Ражев вспоминал: «В 1929 году в Волокославине решили образовать колхоз. Колхоз получил название «Победа». Я стал

первым председателем колхоза. Одним из первых организаторов был Михаил Иванович Розов, который в дальнейшем возглавил колхоз «Земледелец» в Горицах, а также Павел Никифорович Фомичев, который затем стал председателем колхоза «Наш Путь» Чарозерского района» [1, л. 6 об. – 8].

На территории сельского поселения Ферапонтовское первые коллективные хозяйства были образованы на год позднее, в 1930 г., на базе бывших коммун «Имени Ленина» и «Просвет». Как свидетельствуют документы из архива БОУ КМР «Ферапонтовская СШ», первыми организаторами колхозов на территории Ферапонтовского сельсовета являлись учителя. Одним из первых организаторов сельхозартелей был Павел Васильевич Шемякин. Он проводил активную организаторскую и агитационную работу вместе с партийными работниками и служащими сельсовета для того, чтобы как можно больше людей вступало в колхоз. Павел Васильевич вспоминал: «Машин и автобусов не было, в деревни добирались на своих двоих. В первую пятилетку я, наверное, раз пять исходил весь Липовский сельсовет, проводя собрания, беседы, разъясняя политику партии и советского правительства. Помню, когда мы создавали колхоз «Застрельщик», до двух ночи собрание шло. Население сопротивлялось, неохотно шло в колхоз, угрожали мне расправой. А однажды, когда я шел с поля от пахарей, один из деревенских нападал на меня с ножом» [1, л. 12–18 об.].

О борьбе с «кулачеством», шедшей в Кирилловском районе в начале 1930-х гг., свидетельствуют архивные документы. В феврале 1930 г. решением Кирилловского районного исполнительного комитета «за активное сопротивление коллективизации» были выселены за пределы района кулаки Фокин, Бибиксаров, Лавров и др. В наши дни они считаются жертвами политических репрессий. Всего за 1930-е годы во время проведения форсированной коллективизации за пределы района было выселено и отправлено в лагеря Сибири и Дальнего Востока примерно 5000 кирилловчан, что составляло 5% от всего населения Кирилловского района [2, л. 1 об. – 4].

Таблица

Сведения о количестве колхозов на территории Кирилловского района в 1930-е гг.

Год	1928	1929	1930	1931	1932	1935	1937	1939	1940
Количество колхозов	4	63	150	305	320	456	457	435	345

Составлено по: АОАКМР. Ф. 122. Оп. 1. Д. 67. Л. 1–28.

Анализируя сведения таблицы, можно сделать вывод, что в Кирилловском районе коллективизация проходила быстрыми темпами. С 1929 по 1937 гг. число колхозов возросло более чем в 7 раз. С 1939 г. в районе наблюдается тенденция снижения общего числа колхозов. Это связано с первой волной укрупнения мелких коллективных хозяйств.

В 1931 г. на территории Кирилловского района в Талицком сельсовете появился первый трактор «Фордзон» американского производства. К концу 1930-х гг. в каждой машинно-тракторной станции района (1-я и 2-я Кирилловская МТС, Талицкая МТС) имелось по 10–15 тракторов. По данным сводного годового отчета Вологодской области за 1939 г., в колхозах Кирилловского района имелось 36 тракторов, 20 тракторных сеялок и жнеек, около 40 тракторных плугов, 32 грузовых автомобиля и 4 легковые автомашины. В 1936 г. в г. Кириллове была создана станция по обслуживанию сельскохозяйственных машин и тракторов. В зону обслуживания данной станции попадали колхозы и МТС Кирилловского и Чарозерского районов. Однако можно отметить, что материально-техническое обеспечение колхозов Кирилловского района находилось на более низком уровне, по сравнению с крупными сельскохозяйственными районами Вологодской области: Вологодским, Череповецким, Грязовецким, Устюженским [6].

За 10 лет существования коллективные хозяйства Кирилловского района значительно окрепли. В годовых отчетах колхозов за 1930-е гг., которые находятся на хранении в Архивном отделе администрации Кирилловского района, содержатся сведения о количестве построенных скотных дворов, о продуктивности скота, об урожайности зерновых. Так, в 1930 г. в колхозах Кирилловского района было 32 скотных двора, а на 1 сентября 1940 г. их число составило 412, то есть число скотных дворов увеличилось почти в 13 раз. В колхозах района поголовье крупного рогатого скота возросло с 7312 голов в 1932 г. до 12680 голов в 1940 г., т.е. в 1,7 раза. В колхозе «Земледелец» Талицкого сельсовета в 1939 г. впервые получили надой от одной коровы 2000 литров (в 1939 г. в Кирилловском районе средняя удойность коров составляла 1100 л, а в 1930 г. примерно 800 л). За достигнутые успехи доярки колхоза «Земледелец» были приглашены на Всесоюзную сельскохозяйственную выставку. В 1940 г. этой чести были удостоены члены колхоза «Верный Путь» Займищенского сельсовета. Хлеборобы этого колхоза убрали клеверного сена почти 50 центнеров с гектара (в 1930-е гг. средний сбор клевера с гектара составлял 12–15 ц) [2, л. 56 – 89, 112 – 116 об.].

В изучаемый период большое внимание уделялось подготовке квалифицированных специалистов для колхозов Кирилловского района. Так, в 1937 г. в районном центре была открыта районная колхозная школа с целью подготовки трактористов, доярок, зоотехников, ветфельдшеров, счетоводов и др. Первым директором Кирилловской районной колхозной школы была назначена А.Ф. Ражева [6].

Таким образом, в 1930-е гг. процесс создания колхозов на территории Кирилловского района Вологодской области проходил быстрыми темпами. Исходя из воспоминаний очевидцев, архивных документов, материально-техническое оснащение колхозов в первые годы коллективизации было довольно слабым. Только после создания первых МТС, повышения квалифика-

ции колхозных кадров в Кирилловском районе началось значительное улучшение основных сельскохозяйственных показателей.

1. Архивный отдел администрации Кирилловского муниципального района (АОАКМР). Ф. 122. Оп. 1. Д. 67. Л. 6 об – 8, 12–18 об, 56–89, 112–116 об.

2. АОАКМР. Ф. 221. Оп. 1. Д. 12. Л. 1 об – 4.

3. Безнин, М.А. Капитализация в российской деревне 1930-1980-х годов / Безнин М.А., Димони Т.М. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. – 128 с.

4. Вылцан, М.А. Советская деревня накануне Великой Отечественной войны (1938–1941 гг.). – Москва: Издательство политической литературы, 1970. – 198 с.

5. Ивницкий, Н.А. Коллективизация и раскулачивание (начало 30-х годов) / Н.А. Ивницкий. – Москва: Интерпракс, 1994. – 269 с.

6. Новая жизнь. – 1989. – 16 декабря.

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА МТС ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ В 1940–1950-е гг.

Е.А. Новоселова

Научный руководитель ***В.С. Жукова****, канд. ист. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Интерес к сельскохозяйственным организациям 1940–1950-х гг. вызван тем, что сельское хозяйство в нашей стране переживает упадок. Рассмотрение исторического пути и функционирования машинно-тракторных станций (далее – МТС) в течение более чем 20 лет может стать основой для изучения процессов, которые бы позволили выявить причины успешной работы МТС, а также попытаться внедрить приемы их работы в современном производстве. Верхняя граница исследования обоснована следующим рядом факторов: во-первых, тем, что к началу 1940-х гг. в большинстве районов Вологодской области имелись МТС с четко организованной структурой и сложившейся материально-технической базой; во-вторых, в период 1940-х гг. происходит окончательное формирование обязанностей МТС по отношению к колхозам; в-третьих, МТС стала играть важную роль в развитии сельского хозяйства, от ее деятельности зависела производительность труда в колхозах. Нижняя граница исследования обоснована тем, что к концу 1950-х гг. происходит изменение отношения к машинно-тракторным станциям, признается неэффективность их деятельности, в связи с чем обсуждается вопрос об упразднении МТС и передачи всей материально-технической базы в пользование колхозов. В.Н. Томилин отмечает, что к концу 1950-х гг. страна исчерпала все возможные приемы

ведения хозяйства экстенсивным путем, появилась необходимость интенсивного ведения сельского хозяйства, но правительство сделало ставку на расширение сельскохозяйственных площадей, нерационально используя государственные средства [1]. В данной статье постараемся выявить особенности материально-технической базы МТС Вологодской области в 1940–1950-е гг.

Изучением машинно-тракторных станций в разные годы занималось большое число ученых, которые обращались к рассмотрению различных аспектов их деятельности. В 1940–1950-е гг. исследователи выделяли ведущую роль МТС в развитии и активном функционировании сельского хозяйства. Изучением МТС в тот период занимались историки М.А. Краев, П.И. Денисенко и другие ученые. В 1960–1970-е гг. А.П. Тюрина, Ю.В. Арутюнян, М.А. Вылцан и другие ученые проявляли интерес к проблеме формирования рабочих кадров МТС. На современном этапе происходит переоценка деятельности машинно-тракторных станций. Интересом ученых Г.К. Ольшевской, В.Н. Томилина, М.А. Безнина и Т.М. Димони являются различные аспекты деятельности МТС.

В ходе работы над данной темой были изучены протоколы закрытых и открытых собраний первичных партийных организаций МТС из фонда Вологодского областного архива новейшей политической истории (далее – ВОАНПИ), в которых содержатся сведения о материально-технической оснащенности МТС Вологодской области, квалификации кадрового состава, выполнении планов МТС, о взаимоотношениях МТС с колхозами.

На протяжении 1940–1950-х гг. в стране происходит укрепление материально-технической базы МТС путем увеличения количества техники. МТС несли полную ответственность за ее функционирование. Вологодская область к 1940 г. имела большой технический потенциал. Рассмотрим динамические изменения, происходящие в машиновооруженности МТС Вологодской области на протяжении 1940-х гг. Так, количество тракторов в 1940 г. составляло 3269 единиц, а в 1945 г. их количество уменьшилось до 2766 единиц. Зерновых сеялок в 1940 г. было 831 единица, а в 1945 г. – 684 единицы [2]. Причиной сокращения общего количества техники в МТС явилась Великая Отечественная война. В послевоенный период в Вологодской области наблюдался рост технического парка МТС.

Далее рассмотрим на конкретных примерах проблемы, которые часто возникали в работе МТС. На всем протяжении деятельности МТС наблюдались срывы выполнения планов ремонта тракторов, простаивание техники, ложные доклады бригадиров тракторных бригад о полной исправности техники в бригадах. Так, в Андомской МТС Вытегорского района на протяжении 1940–1950-х гг. выявлялась проблема неорганизованной работы и нарушений трудовой дисциплины среди ремонтных рабочих, что приводило к задержке хода ремонта техники [3, л. 46]. В Бекетовской МТС Вожегодского района наблюдался медленный ход ремонта тракторного парка. Например, в 1940 г. в

плане капитального ремонта было намечено 17 тракторов, ни один из них не был отремонтирован [4, л. 1]. Проблема приобрела катастрофический характер. В связи с этим 3 февраля 1940 г. было принято решение Вологодского обкома ВКП(б) «О ходе ремонта тракторов», в котором указывались основные причины медленного хода ремонта тракторного парка: недостаток запасных частей, отсутствие ряда необходимых запасных частей и инструментов, плохая организация труда на ремонте техники, нарушения трудовой дисциплины [4, л. 4].

Во многих МТС Вологодской области старались быстро устранять технические неисправности в работе техники. Например, в Бубровской МТС Белозерского района в 1943 г. была организована передвижная мастерская для ремонта тракторов и прицепного инвентаря [5, л. 6].

Однако и в последующие годы проблема качественного ремонта сельскохозяйственной техники оставалась актуальной. Так, согласно архивным данным, в Коробицынской МТС Сямженского района в 1947 г. наблюдались неудовлетворительная организация труда на ремонтных работах, самовольные прогулы рабочих и некачественный ремонт техники [6, л. 12]. В Новленской МТС Кубено-Озерского района в данный период не существовало строгого контроля над ходом ремонта тракторов со стороны администрации, в связи с чем план не выполнялся. В 1948 г. из 43 плугов было отремонтировано 27, сеялок из 8 отремонтировано 2, к ремонту тракторов не приступали [7, л. 30]. К 1954 г. в Новленской МТС наблюдалось улучшение ситуации – плановый ремонт выполнялся полностью, но все же оставалась проблема слабого контроля со стороны администрации [7, л. 6].

Анализ архивных документов свидетельствует, что качественная работа МТС напрямую зависела от человеческого фактора. Например, в 1955 г. в Мосеевской МТС Тотемского района наблюдалась неудовлетворительная работа на ремонте тракторов, причиной которой стала неявка рабочих: из 80 рабочих, которые должны были работать на ремонте, работали только 32 человека, остальные находились дома [8, л. 1]. В Кемской МТС Никольского района в 1955 г. отсутствовали графики хода ремонта тракторов, была недостаточной явка механизаторов на ремонтные работы и наблюдалась плохая дисциплина среди рабочих [9, л. 19]. В Нефедовской МТС Грязовецкого района в середине 1950-х гг. существовала проблема неправильного хранения сельскохозяйственной техники (под открытым небом, в неприспособленных местах) [10, л. 9].

Документы свидетельствуют и о недостаточном использовании техники МТС со стороны руководителей колхозов. Например, в 1957 г. в Биряковском районе наблюдалось нетипичное явление: вместо того, чтобы использовать технику местной МТС – стогометатели и тракторные косилки, колхозники пошли на сенокос с косами, вилами и граблями [11, л. 16].

Таким образом, анализ протоколов первичных партийных организаций МТС Вологодской области показал, что в большинстве МТС существовало

множество проблем, связанных с медленным или неудовлетворительным ходом ремонта тракторов и другой сельскохозяйственной техники, отсутствием приемлемых условий для ремонта, недостатком запасных частей и горючего материала, отсутствием планов выполнения ремонтных работ. Руководство МТС не всегда придавало большое значение строгому надзору за качеством выполненных ремонтных работ, что приводило к срыву выполнения государственных планов тракторных работ.

1. Томилин, В.Н. МТС в истории сельского хозяйства страны / В.Н. Томилин // Преподавание истории в школе. – 2006. – № 8. – С. 19–26.
2. Основные итоги народного хозяйства Вологодской области в 1940–1945 гг. – Вологда, 1946. – 293 с.
3. ВОАНПИ. Ф. 3712. Оп. 1. Д. 39.
4. ВОАНПИ. Ф. 366. Оп. 1. Д. 9.
5. ВОАНПИ. Ф. 4044. Оп. 1. Д. 5.
6. ВОАНПИ. Ф. 1261. Оп. 1. Д. 14.
7. ВОАНПИ. Ф. 613. Оп. 1. Д. 42.
8. ВОАНПИ. Ф. 7340. Оп. 1. Д. 4.
9. ВОАНПИ. Ф. 8304. Оп. 1. Д. 9.
10. ВОАНПИ. Ф. 1610. Оп. 1. Д. 49.
11. ВОАНПИ. Ф. 512. Оп. 1. Д. 47.

«ВОЛОГОДСКИЕ ЕПАРХИАЛЬНЫЕ ВЕДОМОСТИ» КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ НАЧАЛЬНОГО ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГОДСКОЙ ЕПАРХИИ

свящ. Тимофей Левчук
Научный руководитель ***А.Н. Красиков****,*
зав. кафедрой церковно-исторических дисциплин
Вологодская духовная семинария
г. Вологда

Журнал «Вологодские епархиальные ведомости» является одним из важных печатных источников по истории Вологодской епархии и Вологодского края в целом. Журнал начал издаваться с разрешения Святейшего Синода при Вологодской духовной семинарии [1, с. 1]. Первый его номер датирован 1 октября 1864 г. Выходил журнал два раза в месяц до декабря 1917 г. и делился на официальную и неофициальную части [2, с. 270].

Официальная часть издания содержит широкий спектр материалов, посвящённых различным аспектам деятельности епархии, в том числе и вопро-

сам православного образования. Задачей настоящей статьи является классификация источников по истории начального духовного образования в Вологодской епархии, опубликованных на страницах журнала «Вологодские епархиальные ведомости».

К первой группе источников следует отнести нормативно-правовые акты, регламентировавшие деятельность духовных образовательных учреждений. Так, в июле 1867 г. в «Вологодских епархиальных ведомостях» был опубликован Устав духовных училищ 1867 г. с приложением к одному из его параграфов и со Штатом духовных училищ [3, с. 251–273]. Устав регламентировал различные стороны жизни духовных училищ. В дальнейшем в «Вологодских епархиальных ведомостях» печатались пояснения и дополнения к уставу. В апрельском номере 1871 г. приведён указ Святейшего Синода от 31 января того же года о необходимости руководствоваться в надлежащих случаях составленным Учебным комитетом «Собранием постановлений Святейшего Синода в разъяснение недоумений, возникавших в духовных семинариях и училищах, а равно и на съездах духовенства, при введении в действие новых духовно-училищных уставов» [4, с. 158].

Во вторую группу мы включили источники, раскрывающие финансово-хозяйственную сторону жизни духовных учебных заведений. Согласно Уставу духовных училищ 1867 г., духовные училища содержались на средства, изыскиваемые духовенством каждой из епархий при вспомоществовании из сумм Святейшего Синода [3, с. 251]. Особое внимание стоит уделить периодическим публикациям отчётов о приходе, расходе и остатке епархиальных средств, поступавших на содержание Вологодского духовного училища. В них содержатся ценные сведения об источниках финансирования учебного заведения и его расходах. Так, зачастую в разделе отчётов о расходе можем увидеть списки книг и периодических изданий, купленных для училищной библиотеки. Согласно Уставу духовных училищ 1867 г., для содействия возможно лучшему содержанию училищ по хозяйственной части избирались из дворян, почетных граждан или купцов почётные блюстители по хозяйственной части [3, с. 263]. Так, в марте 1873 г. в должности почётного блюстителя по хозяйственной части Вологодского духовного училища был утверждён дворянин Александр Набалов, пожертвовавший в пользу училищной экономии 300 руб. [5, с. 69].

К третьей группе мы отнесли источники, связанные с преподавательским составом и администрацией духовных училищ. Главным руководящим органом духовного училища являлось училищное правление, где председательствовал смотритель училища. Согласно Уставу духовных училищ 1867 г., смотритель училища определялся епархиальным архиереем из кандидатов, избираемых съездом духовенства или, если съезд не представил достойных кандидатов, семинарским правлением по требованию архиерея. Претенденту

на должность смотрителя училища надлежало иметь степень магистра или кандидата академии, в случае крайней необходимости к исправлению должности смотрителя могли допустить лицо со званием студента семинарии, не менее 6 лет одобрительно служившее в должности учителя в духовном училище или законоучителя в гражданском [3, с. 259]. В «Вологодских епархиальных ведомостях» есть данные о людях, замещавших должность смотрителя Вологодского духовного училища. Так, в 1877 г. там распубликовано об увольнении смотрителя Ивана Морошкина и об определении на освободившееся место Николая Якубова [6, с. 334]. Второй по значимости должностью в училищном правлении являлась должность помощника смотрителя. Согласно Уставу духовных училищ 1867 г., помощник смотрителя избирался самим училищным правлением из старших учителей училища, после чего утверждался епархиальным архиереем. Фактически он являлся заместителем смотрителя училища, разделяя с ним труды по учебно-воспитательной и хозяйственной части. Он был обязан заниматься преподавательской деятельностью [3, с. 261]. Позже ввели должности надзирателей, на которых возлагалась ответственность за воспитательную работу с учащимися. Надзирателями, как правило, назначались лица, окончившие семинарию по первому разряду. По Уставу духовных училищ 1867 г. учителями духовных училищ могли стать как воспитанники академий, так и лица, окончившие семинарии со званием студента [3, с. 261–262]. Согласно опубликованным в «Вологодских епархиальных ведомостях» в 1871 г. «Правилам о приеме в студенты С.-Петербургской духовной академии…», в обязанность окончившим духовную академию со званием действительного студента, если они обучались в ней за казённый счет, вменялось отработать своё обучение в духовных училищах [7, с. 247]. В приложенный к уставу Штат духовных училищ входило 8 человек [3, с. 272–273]. Но, согласно опубликованным финансовым отчётам Вологодского духовного училища, естественным явлением было большее число лиц, служивших в училище. Одним из известных преподавателей Вологодского духовного училища является Александр Баданин, прославленный Русской православной церковью в 2000 г. С 1869 г. он преподавал там русский язык с церковнославянским, пока в 1872 г. по прошению не был переведён в Тотемское духовное училище, где в 1876 г. стал помощником смотрителя. Вновь его жизнь оказалась связанной с Вологодским духовным училищем в 1880-е гг.: с 1882 г. по 1889 г. он учительствовал в приготовительном классе при Вологодском духовном училище [8, с. 312–313].

К четвертой группе мы причислили источники, описывающие учебно-воспитательный процесс и характеризующие контингент воспитанников духовных училищ. По Уставу духовных училищ 1867 г., в эти училища принимались дети как духовенства, так и представителей других сословий, но с условием платы за обучение. Первый класс надлежало наполнять детьми в воз-

расте от 10 до 12 лет с соответствующим уровнем подготовки. Срок обучения в духовных училищах по общему правилу составлял 4 года [3, с. 252, 263]. При духовных училищах могли открываться приготовительные классы, в связи с чем последовал указ Святейшего Синода от 21 мая 1873 г. «Об устройстве приготовительных классов при духовных училищах» [9, с. 226–244]. При Вологодском духовном училище существовал такой класс. В «Вологодских епархиальных ведомостях» ежегодно публиковались списки, достаточно полно отражающие динамику контингента учащихся духовных училищ епархии (зачисленные, отчисленные, окончившие обучение, переведённые в следующий класс и др.). Списки позволяют судить об успеваемости учеников по итогам переводных или итоговых экзаменов. Проблемой было то, что ученики, недоучившись, могли беспрепятственно по собственному желанию выходить из духовных училищ и семинарий. Для борьбы с этим 19 марта 1870 г. был дан указ Святейшего Синода о запрете увольнения воспитанников духовных училищ и семинарий по их прошениям без ведома родителей или опекунов [10, с. 191–192]. В «Вологодских епархиальных ведомостях» периодически публиковались заметки о назначении учившихся в духовных училищах на вакантные должности пономарей, дьячков и псаломщиков в различные храмы епархии.

Таким образом, в настоящей работе мы постарались представить «Вологодские епархиальные ведомости» как источник по истории начального духовного образования в Вологодской епархии, классифицировав опубликованные в них материалы по четырём группам.

1. Объявление об издании Вологодских епархиальных ведомостей. – [Вологда, 1864].

2. Троицкий, А. «Вологóдские епархиáльные вéдомости» / свящ. Александр Троицкий // Православная энциклопедия. Т. 9: Владимирская икона Божией Матери–Второе пришествие. – Москва: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2005. – С. 270–271.

3. Вологодские епархиальные ведомости (далее – ВЕВ). – 1867. – № 14.

4. ВЕВ. – 1871. – № 8.

5. ВЕВ. – 1873. – № 6.

6. ВЕВ. – 1877. – № 19.

7. ВЕВ. – 1871. – № 13.

8. ВЕВ. – Прибавления. – 1889. – № 18.

9. ВЕВ. – 1873. – № 15.

10. ВЕВ. – 1870. – № 9.

ПРОКУРОРСКАЯ ПРОВЕРКА КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ О КОРРУПЦИОННЫХ ПРОЯВЛЕНИЯХ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (на материалах прокуратуры г. Вологды)

Е.Н. Титова
Научный руководитель ***Т.Ю. Сухондяева****, канд. юрид. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В России не теряет своей актуальности проблема коррупции [1, с. 121].

Согласно данным опроса [2], 39% респондентов ответили, что хотя бы один раз в своей жизни давали деньги или подарки работникам образования. Для сравнения: из этих же опрошенных лично одаривали работников здравоохранения – 57%, работников другой сферы – 41%. Таким образом, образование по-прежнему входит в тройку наиболее подверженных коррупции общественных сфер.

В ходе исследования источником информации также стали докладные записки помощника прокурора прокуратуры города Вологды за 2013–2015 годы. Так, исходя из этих источников, в г. Вологде коррупция проявляется в сферах: образовании, здравоохранении и других. Количественные показатели в процентном выражении представлены в следующей таблице.

Таблица 1

Коррупционные проявления в различных сферах

Год	Образование	Здравоохранение	Торговля	Другие сферы
2013	13,1%	12,1%	15,1%	59,7%
2014	23%	23%	21%	33%
2015	17,6%	23,5%	17%	41,9%

В части сферы коррупционных проявлений эта информация совпадает с результатами опроса населения. Изменения в сторону увеличения за последние три года наблюдаются и в здравоохранении, и в образовании. Таким образом, сегодня коррупция в наибольших масштабах распространена в тех сферах, где происходит выделение бюджетных средств на развитие системы образования.

Коррупционная преступность в наиболее общем виде представляет собой совершение неких действий государственных должностных лиц, служащих частного учреждения либо общественных и политических деятелей в пользу того, кто предлагает или вынужден предложить незаконное вознаграждение. В то же время сами действия, совершаемые за вознаграждение, могут быть абсолютно правомерными.

К коррупционным преступлениям традиционно относят злоупотребление должностными полномочиями (ст. 285 УК РФ); получение взятки (ст. 290

УК РФ); дача взятки (ст. 291 УК РФ); служебный подлог (ст. 292 УК РФ) и др. Как показывают результаты проведенного исследования, субъектами коррупционных преступлений в сфере образования являются как рядовые преподаватели, так и лица, выполняющие административные функции (заведующие кафедрами, помощники ректора, директора школ).

Анализ результатов прокурорских проверок на территории г. Вологды позволяет сделать вывод, что основными детерминантами коррупционных преступлений являются следующие:

- стремление должностных лиц к получению дополнительной имущественной выгоды для себя или иных лиц;
- низкий профессиональный уровень лиц, совершающих указанные преступления;
- недостаточная юридическая грамотность должностных лиц местного самоуправления;
- пассивная гражданская позиция населения в вопросах противодействия коррупции;
- непрозрачность административных процедур;
- несовершенство действующего законодательства, создающее возможность разрешения значимых вопросов по усмотрению должностных лиц;
- наличие административных барьеров.

Коррупция в системе образования имеет более опасные социальные последствия, чем, например, в политике или бизнесе. Учебное заведение, получившее аккредитацию за счет дачи взятки, будет выпускать специалистов низкого профессионального уровня. Совершая мошенничество, вузы обманывают общество, так как они получают незаконную ренту и совершают преступления в стенах учреждения, которое было создано на справедливой и объективной основе [3, с. 111].

Взяточничество внутри вуза ограничивает конкуренцию и профессорско-преподавательского состава, и студентов, что снижает уровень образования. Кроме того, коррупционная репутация вузов имеет серьезные последствия для его выпускников. Характерно взяточничество для дисциплин, на которых выше конкурс на вступительных экзаменах (юриспруденция, экономика, финансы, криминология), а также выше плата за обучение [4].

В целях устранения причин и условий, способствующих коррупции, прокуратурой города осуществляется информирование о проводимых проверках. Не столько сам факт проведения проверки, сколько ее результат должен заинтересовать общественность. Ниже представлены сведения, полученные при анализе материалов прокурорских проверок в г. Вологде за последние три года.

Таблица 2

Результативность прокурорских проверок

Вид действий	Количество		
	2013 г.	2014 г.	2015 г.
Выявлено нарушений	100	148	156
Принесено протестов	25	29	12
Внесено представлений	14	56	79
Привлечено к дисциплинарной ответственности	10	18	46
Возбуждено уголовных дел по материалам, направленным прокурором в порядке ст. 37 УПК РФ	–	2	8

Как видно, с 2014 г. прокуратурой г. Вологды выявляется в полтора раза больше нарушений по сравнению с предыдущим 2013 г., соответственно увеличивается и количество привлечений к ответственности. Исходя из сведений по возбуждению уголовных дел, возрастает и тяжесть деяний. Для информирования населения через СМИ может также использоваться информация о наказаниях лиц, привлеченных к ответственности за совершение коррупционных правонарушений.

Таблица 3

Назначенные наказания

Вид наказания	Количество осужденных лиц		
	2013 г.	2014 г.	2015 г.
Лишение свободы	0	2	6
Лишение свободы с применением ст. 73 УК РФ (условное осуждение)	6	7	14
Штраф как дополнительное наказание	3	3	11
Штраф как основное наказание	12	7	10
Лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью как дополнительное наказание	3	0	4

Исходя из представленных данных видно, что за последние три года произошло увеличение количества назначенных наказаний, что совпадает с информацией из таблицы 2 о количестве возбужденных дел. Однако эти сведения дают представление не только о росте коррупционных правонарушений в г. Вологде, но и показывают положительную динамику в сфере борьбы с коррупцией. Одной из причин этого является установление более тесного взаимодействия прокуратуры г. Вологды со СМИ и общественными организациями, проведение информационного обмена о возможных коррупционных связях между органами исполнительной власти, органами местного самоуправления, хозяйствующими субъектами. Исследователями неоднократно обращалось внимание на необходимость развития именно этих институтов

гражданского общества [5, с. 186], и в этом направлении можно увидеть положительную динамику. В результате подобного взаимодействия могут быть устранены не только причины, но и условия, способствующие коррупции, в том числе и в сфере образования.

1. Попаденко Е. В. Международное уголовное право: учеб. пособие. – Москва: Юрлитинформ, 2012. – 192 с.

2. Опрос проводился в рамках настоящей работы в сентябре 2016 г. в г. Вологде (общее количество респондентов 100 человек).

3. Юхачев С. П. Коррупция в системе образования: типология и последствия // Социально-экономические явления и процессы. – 2008. – № 3. – С. 111–113.

4. Морозов Г. Б. Коррупция в образовании: мифы и реалии правового характера [Электронный ресурс] // Культура и образование: электронный ежемесячный научно-практический журнал. – 2014. – № 12 (16). – Режим доступа: http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2408.

5. Сухондяева Т. Ю., Дубинец М. Н. Специфика и проблемы развития гражданского общества в современной России // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности: межвузовский сборник научных работ. Вып. 6. Ч. 1 / [ред.-сост. А. Е. Новиков]. – Череповец, 2014. – С. 186–189.

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ СНАБЖЕНИЕ ГОСПИТАЛЕЙ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

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

Успешная работа госпиталей в годы Великой Отечественной войны находилась в прямой зависимости от состояния их материальной базы, надежности и работоспособности вспомогательных хозяйственно-бытовых служб. Восстановление здоровья раненых бойцов и возвращение их в строй предполагало наличие необходимого количества медикаментов, медицинского инструмента и имущества. Материальное обеспечение эвакогоспиталей складывалось из следующих направлений: отведение и переоборудование зданий под эвакогоспитали; поддержание зданий в надлежащем виде; топливное обеспечение; наличие инвентаря, нательного и постельного белья; обеспечение ра-

неных и личного состава госпиталей продуктами; оснащение эвакогоспиталей медикаментами, медицинским оборудованием и инструментами.

В снабжении всем необходимым медико-санитарных учреждений Красной армии и госпиталей с началом войны возникли серьезные трудности. Не хватало инвентаря, белья, продуктов питания, топлива, транспорта, медикаментов, перевязочных средств, аппаратуры. Недостаток был связан с тем, что военно-медицинская система оказалась неготовой организовать лечение такого большого числа раненых. Движение раненых в Вологодской области в октябре–ноябре 1941 г. было весьма интенсивным. Организовать их прием было тяжелой задачей: теснота в санпропускниках, педикулез среди поступающих, отсутствие света и керосиновых ламп, перебои в снабжении горячей водой, нехватка младшего медицинского персонала и необходимость проводить попутно большую организационную работу по перераспределению раненых и по ремонту помещений. Медики эвакогоспиталя (далее ЭГ) № 1825, расположенного в городе Череповец, вспоминали: «В первое время при приеме дежурные врачи ограничивались перевязками и примитивной документацией. В дальнейшем раненые подвергались всесторонней хирургической обработке, с полной документацией, вплоть до записей анамнеза, проведением необходимых хирургических манипуляций и наложения гипсовой иммобилизации. С этой целью в авральную работу включали и рентгенкабинет» [1, л. 15].

Основную часть госпиталей разместили в помещениях школ, техникумов и институтов. В большинстве из них не имелось надворных построек, поэтому потребовалась значительная работа по устройству погребов, овощехранилищ, слесарно-столярных мастерских. Специально оборудовались перегородки, пищеблоки и санитарные пропускники. Почти во всех зданиях нарушались меры противопожарной обороны, так как многие госпитали имели печное отопление, не хватало огнетушителей, пожарных рукавов, ведер и т.д.

Следует отметить, что подготовка эвакогоспиталей к зиме являлась наиболее сложной задачей. В ноябре 1941 г. горисполком отмечал неподготовленность госпиталей г. Череповца к наступающей зиме: «Системы отопления не отремонтированы, обеспеченность дровами только до 1 января 1942 года, все это необходимо исправить в кратчайшие сроки, но средств и ресурсов для этого явно недостаточно» [2, л. 18].

Особенно тяжелое положение с материально-техническим обеспечением госпиталей наблюдалось в 1941–1943 гг. Одним из больших организационно-хозяйственных затруднений большинства госпиталей было отсутствие водопровода в зданиях и отсутствие воды на территории госпиталя. Так, в ЭГ № 3337 воду на все потребности получали из реки Колпь, протекавшей на расстоянии более полукилометра от госпиталя, доставляли ее бочками на лошадях. «На этой работе непрерывно с раннего утра до позднего вечера было

занято две лошади. В моменты массовых поступлений раненых для санитарной обработки воду приходилось возить ночью» [3, л. 16].

Поставить вопрос о механической подаче воды в большинстве госпиталей не представлялось возможным из-за необеспеченности электроэнергией. Отсутствие электроэнергии срывало лечебно-диагностические мероприятия эвакогоспиталей в части рентгенодиагностики и электросветолечения и резко ухудшало санитарные и культурно-бытовые условия раненых. В ЭГ № 3337 была сделана попытка организовать собственную миниатюрную энергетическую базу – был приспособлен и пущен бензиновый двигатель – агрегат, который при регулярной работе мог обеспечить минимальные потребности госпиталя. Однако даже небольшим количеством горючего, необходимого для обеспечения работы этого двигателя, госпиталь не располагал. Керосина и бензина, получаемого госпиталем по нарядам отдела эвакогоспиталей, было так мало и поступало так нерегулярно, что не только невозможно было обеспечить работу двигателя, но даже на минимальное освещение керосиновыми лампами топлива не хватало. Таким образом, госпиталь был совершенно лишен возможности пользоваться собственным рентгеноаппаратом и электрофизиотерапевтической аппаратурой.

В эвакогоспиталях Вологодской области катастрофически не хватало автомобильного и гужевого транспорта. Имеющийся автотранспорт в большинстве случаев требовал капитального и текущего ремонта. Транспортная проблема осложнила своевременную разгрузку раненых с военно-санитарных поездов. Госпитали, отдаленные от железнодорожных путей, своими силами перевозили раненых, которые прибывали с фронта, что особенно затруднялось в зимний период и осенне-весеннюю распутицу.

Оборудование госпиталей и оснащение их жестким инвентарем производилось из местных фондов, из фондов Наркомата здравоохранения, а также за счет принятого во временное пользование инвентаря от владельцев зданий. Наряду с этим пополнение госпиталей шло за счет шефских организаций.

В вопросе материального обеспечения сотрудников госпиталя, в частности их питания, определенное значение имело наличие подсобного хозяйства в госпитале. Например, при дислокации в г. Бабаево ЭГ № 3337 имел подсобное хозяйство, состоявшее из обрабатываемого участка земли площадью около шести гектаров и свинофермы. На земельном участке ежегодно производились посевы, главным образом, картофеля, овощей. Обрабатывался участок силами сотрудников госпиталя. Продукция с этого хозяйства полностью поступала на улучшение питания сотрудников. Однако урожаи на полях подсобного хозяйства были весьма невысокими. Но не все госпитали Вологодской области имели подсобные хозяйства.

Помощь госпиталя сотрудникам была постоянной, но незначительной. В основном она выражалась в том, что выдавались во временное пользование

постельные принадлежности, производилась починка и пошив обуви и одежды в мастерских госпиталя. При выполнении сотрудниками хозяйственных работ (заготовка топлива, уборочные работы) выдавалось в пользование (временное) обувь и одежда. Все это лишь в незначительной степени облегчило крайне тяжелое положение с одеждой и обувью, особенно у санитарок, прачек, уборщиц. Значительное затруднение испытывали сотрудники эвакогоспиталей в отношении одежды и обуви. Местные торгующие организации ничем не располагали. По воспоминанию работников ЭГ № 3337 даже так называемые «лимитные карточки», выданные в свое время врачам и среднем медперсоналу, отоваривались в небольшом проценте. «Лишь осенью 1945 года было получено ценное имущество – подарки американского народа. Все это имущество было старое, но годное к носке и нужное. Здесь было 15 пальто, 50 платьев, 40 пар кофточек и юбок, 12 шт. пиджаков и жакетов, 6 шт. брюк и более полсотни мелких предметов – рубашки, панталоны, кашне, береты и т.п.» [3, л. 41].

Таким образом, для нормального функционирования госпиталей необходимо было предоставить для них помещения, обеспечить бесперебойное снабжение их электроэнергией, водой, теплом, предусмотреть снабжение медицинского персонала, больных и раненых необходимым питанием, медикаментами, медицинскими материалами. В ходе создания госпитальной базы на территории Вологодской области партийные и советские органы власти, медики и военные столкнулись с рядом трудностей: нехваткой подходящих помещений, отсутствием средств на переоборудование зданий под эвакогоспитали и др. Положение осложнялось тем, что руководство страны, учитывая большой поток раненых и неблагоприятную для советских войск обстановку на фронтах, требовало от местных властей принятия скорейших мер по развёртыванию тыловых госпиталей. Однако все трудности удалось преодолеть в короткий промежуток времени. Большое значение имела работа местных партийных организаций и комитетов помощи раненым, неоценимую помощь в оснащении госпиталей оказали местные хозяйственные и шефские организации.

1. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО). Ф. 1825. Оп. 678616. Д. 7.

2. Государственный архив Вологодской области (ГАВО). Ф. 1876. Оп. 1. Д. 8.

3. ЦАМО. Ф. ЭГ 3337. Оп. 18525. Д. 1.

Секция «ФИЛОСОФИЯ»

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ИННОВАЦИЯ», «НОВШЕСТВО», «НОВОВВЕДЕНИЕ»

С.А. Горбунова
Научный руководитель ***Н.Н. Маслова****, канд. фил. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Глобализация мирового общества, ускорение конкуренции провели к тому, что уровень развития стран начинает оцениваться по их инновационной способности.

В современной России модернизация производства посредством выявления инноваций – один из основных способов решения экономических и социальных проблем. Необходимость инновационного развития России освещена на фоне радикальных вызовов, стоящих перед инновационной экономикой со стороны высокотехнологичных мировых экономик.

Различные подходы и теории инновационного развития привели к созданию инноватики – науки, изучающей закономерности развития инновационных процессов.

Основополагающими понятиями в теории инноватики являются термины «новшество», «инновация», «нововведение».

Исследователи отмечают недостаточную разработанность категориального аппарата инноватики. Исходя из сравнительного анализа применения терминов «инновация», «новшество», «нововведение», можно утверждать, что они не должны употребляться как синонимы, так как каждый из них имеет свое специфическое значение.

В основе конкурентоспособности и на глобальном государственном уровне, и на региональном уровне, и на уровне отдельной фирмы или товара лежит способность к реализации инноваций. Конкурентоспособность и способность к реализации инноваций рассматриваются как тесно взаимосвязанные качественные стороны производственных процессов во всех сферах жизнедеятельности общества.

В широком смысле инновация – это результат сочетания разных видов деятельности: стратегического планирования, научных исследований, маркетинга, руководство проектом, работы в команде, тренинга, творческого мышления.

Как видим, содержание понятия «инновация» многомерно, используемо в анализе методики деятельности в различных сферах общественного производства.

Исследователи подчеркивают, что генезис инноваций осуществляется, прежде всего, в сфере научно-технического творчества, составляющего основу научно-технической деятельности. Четыре инновационные технологии (био-, нано-, информационные и когнитивные технологии) качественно изменили технологическую, научную, социокультурную реальности, сознание человека, жизнедеятельность общества в целом, обозначив переход от постиндустриального информационного общества к искомому технологическому укладу.

Приведем несколько подходов, разработанных исследователями за последние два десятилетия, в целях дискурс-анализа актуальных для нашей работы понятий.

Понятия – это концептуальная смысловая карта, генерирующая ментальные связи между абстрактными и вымышленными образами, работающая в процессах обмена смыслами. Эти смыслы могут быть понятны благодаря общему подходу – философской методологии, создающей объяснения, понятные представлениям той или иной профессиональной как иной культуры.

В исследованиях дискурса не только понятие, но и контекст является предметом анализа.

Так, по мнению Е.Е. Елькиной [1], «природа инновационной деятельности определяется соотношением четырех взаимосвязанных процессов: повышением когнитивной сложности индивидуального и коллективного разума; взаимоисключением «культурных эстафет», парадигм; уровня развития технологий; проявлением закона техно-гуманитарного баланса».

Отсюда очевидна потребность философского осмысления инновационной методологии. Среди исследователей нет единства в определении содержания понятия «инновация». В специально-научных публикациях по инновационной деятельности ученые сходятся в позитивистском подходе к определению понятия «инновация», полагающем знание жестким, выводимым на основе причинных взаимосвязей и общих закономерностей.

Инновация – это сложный процесс, результатом которого является некоторое новшество, имеющее не только социальную значимость, а удовлетворяющее определенную общественную потребность и имеющее коммерческую стоимость.

Философское осмысление инновационной деятельности связано с анализом понятия «инновация» в предельно широком контексте основания бытия.

Так, согласно К.С. Пирогову [2] глубинный смысл инновационной деятельности состоит не в достижении материального комфорта, а в «разрешении фундаментальных задач человечества, включенного как необходимый элемент в космическое целое».

Таким образом, проблема инновационной деятельности выходит за рамки социокультурной сферы на антропокосмический уровень.

Рассмотрим более подробно, вслед за Назарян М.М. [3], понятие «новшество», выделив его философское основание. Здесь и далее понятие «новшество» используется в значении опосредованной репрезентации для какого-либо неявного смысла, явления, возможности.

Так, в работе Хуторского А.В. представлен субъективисткий подход, рассматривающий новшество как продукт индивидуального сознания, творчества и конструктирования. Новшеству он придает широкий смысл: «Это идея, являющаяся для конкретного лица новой. Не имеет значения, является ли идея объективно новой или нет» [3].

«Новшество» – это концептуализация новых идей (по Г. Ригсу).

Новшество – это подтверждение идеи (по В. Кингстону) [4]. Новшество – это новый замысел (по С. Менделу и Д. Энису [4]).

В фокусе исследований оказались и материалистические толкования оснований «новшества». Это – «новинка, обновление, новшество – практическое исследование технических и технологических изобретений и достижений» [5].

Большинство авторов рассматривают «новшество» как структурообразующий элемент инновационной деятельности, но отводят ему различное в ней место. Так, к.т.н. Назарян М.М. характеризует новшество как сформированный результат разработок, исследований, который в процессе его реализации переходит в категорию инновации.

Трудно согласиться с точкой зрения Романченко С.В. [6], считающего, что термин «новшество» вызывает наименьшее количество дискуссий. В русле принятого большинством исследователей критерия понятия «новшество» он, в качестве такового, отмечает «новые характеристики существующего объекта, а также появление нового объекта». При этом он считает, что новшество может находиться на различных стадиях развития инновационного процесса: от новшества в виде идеи до новшества как результата практического воплощения данной идеи.

В других исследованиях понятие «новшество», связываемое с чем-то конкретным, с объектом, фиксирует то, как происходит процесс создания новшества в качестве «документально оформленной разработки, основанной на результатах ранее проеденных исследований». В данной трактовке новшество есть результат первого этапа (разработки) воплощения новой идеи в практику. [7].

Всеми авторами подчеркивается доминирующая роль новшества в инновационной деятельности.

Исследователи пришли к выводу о том, что характерной чертой постнеклассической науки стала переориентация с «мира открытий» на «мир изобретений», что привело к смене теоретических парадигм: от предметно-отражательной через деятельностную парадигму к культурно-технической с ее ориентацией на инновационные процессы.

Опуская обзор имеющихся работ, раскрывающих отличие понятий «изобретение» и «инновация», подчеркнем, что изобретение всегда находится на передовых рубежах развития технологий, способствует разработке базисных и улучшающих нововведений.

Процесс создания, распространения и использования новшества определяется как нововведение. Оно ориентировано на удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к качественным изложениям состояния системы или области, где реализуется новшество. Эффективность проведения нововведений в значительной степени определяется инновационным потенциалом социальной системы, где движущей силой нововведения рассматривается человеческий фактор.

В рамках программы моего магистерского исследования предусмотрено как новшество проектирование автоматической системы построения математической модели операционного цикла конверсии инженерного бизнеса, на основе нововведения – математической модели системы производственного процесса конверсии, разработанной д.т.н и д.э.н., профессором А.Н. Шичковым [8]. Его теоретическая модель и результаты ее внедрения получили признание в среде научно-исследовательского сообщества.

1. Елькина, Е.Е. Методологические проблемы инновационной деятельности // Библиосфера. – 2008. – №4. – С. 10–14.

2. Пирогов, К.С. Инновации в научно-технической сфере: опыт современного прочтения // Проблемы научного и технического творчества и системы культуры: материалы научной конференции, Санкт-Петербург, 2000 г. / СПбГЭТУ-ЛЭТИ. – СПб., 2000. – С. 4.

3. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высшего учебного заведения. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

4. Назарян, М.М. О роли новшеств в инновационной деятельности. – Харьков, 2014.

5. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – С. 17.

6. Романченко, С.В. Новшество, нововведение, инновации: определения и сущность // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 166–168.

7. Ломакин, А.Л., Нейман, В.Г. Применение инноваций в высшем профессиональном образовании. Научно-методическое пособие. – М.: МЭЛИ, 2008.

8. Шичков, А.Н. Учебное пособие «Теория и практика инженерного бизнеса и менеджмента». – Вологда, 2016.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОКРАТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ КАК ОРУДИЕ ПРОПАГАНДЫ ИДЕОЛОГЕМЫ «ЧЕЛОВЕК – СРЕДСТВО»

С.Л. Иванов
Научный руководитель ***И.Н. Тяпин****, д-р филос. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В философии человека можно констатировать существование двух ценностных ориентаций, одна из которых базируется на парадигме инструментально-технологической рациональности, где человек – средство достижения рациональных целей; вторая – на парадигме гуманизма, в рамках которой личность и ее интересы рассматриваются как высшая ценность. Это находит свое выражение в идеологии и ее составных частях – идеологемах. Идеология есть собрание ценностей, а ценности порождают цели и управленческие, и частные по предметам человеческой деятельности [2]. Взаимодействие идеологии, науки и техники может быть положительным как для самой науки, приводя, по терминологии В.И. Вернадского, к «взрывам научного творчества», так и для всего общества. Однако любая идеология стремится обосновать тот социальный и политический порядок, который она защищает через апелляцию к естественным законам природы и общества. И если начинает господствовать идеология, выражающая исключительно эгоистические интересы некоего меньшинства, то знание, картина реальности легко искажается и интерпретируется таким образом, что превращается в инструмент манипуляции, размывания базовых ценностей. *В рамках доминирующего в западном мире индивидуалистического понимания прав человека подход «человек – средство» является его прямым «диалектическим» продолжением, ибо свобода здесь выступает как беспредельная возможность «эффективного» использования других*. Так, преследуя цели увеличения прибыли, капитализации и развития бизнеса, руководители используют труд человека, рассматривая при этом людей как единицы в штатном расписании, анкеты, резюме, нормо-часы, списки – одним словом, называют все это «человеческими ресурсами». В теории управления человеческие ресурсы ставятся в одну линейку с остальными ресурсами: станками, деньгами и землей. Человек в современном бизнесе – это материал для достижения целей.

Пропаганда ***идеологемы «человек – средство»*** во многом прослеживается в современных технократических концепциях, которые сводятся к тому, что техника является основным двигателем общественного прогресса, а человек рассматривается только с позиции рабочей силы. В онтологическом плане это восходит к механицизму XVIII – первой половины XIX в. (Ж. Ламетри, А. Сен-Симон, Э. Юр). В ауре технокультуры все и вся, что хочет быть влиятельным и эффективным, должно организовываться по подобию машин, при-

обретать точный, обязательный, связанный с внешними правилами характер. Технократизм основан на идее, что *общество в целом и отдельный человек, в частности, может целиком регулироваться принципами научно-технической рациональности*. В технократических концепциях отразилось возросшее значение науки и специалистов для современного общественного производства. Характерная черта всех видов технократии – ориентация на управление социальными процессами (в том числе и процессами индивидуально-личностного становления человека) на основе технических и других узкоспециальных критериев, выделения частных, поддающихся количественному описанию и линейному моделированию параметров, приуменьшения ценностно-этических аспектов жизни и деятельности человека.

Первоначально идея "технократии" как власти инженеров была развита в произведениях Т. Веблена, в том числе в его социальной утопии "Инженеры и система цен" (1921), в которой технические специалисты представлены служителями промышленного и социального прогресса, способными во имя общей пользы в сфере социального управления сменить буржуазию и финансистов. В 1941 г. Дж. Бернхейм в книге "Революция менеджеров", развивая идею "власти специалистов", обратил внимание на то, что технократия в лице менеджеров стала политической реальностью в ряде стран мира и что под воздействием "технологической революции" капитализм сменяется не социализмом, а "обществом управляющих". Собственность означает контроль, считал Бернхейм: если нет контроля, то нет и собственности. В 1949 г. вышла в свет книга Ж. Фурастье "Великая надежда XX века", ставшая знаменем технократизма. По мнению Фурастье, интенсивное техническое и научное развитие открывает перед человечеством возможность эволюции в сторону создания так называемого "научного общества", избавленного от бремени политических, социальных, религиозных и прочих антагонизмов. Таким образом, ***с самого начала технократизм выступил как способ защиты и самоидентификации западной капиталистической цивилизации***.

Основным направлением зрелого технократизма (период с 1960-х гг.) стал **постиндустриализм** – группа идейно сходных апологетических концепций (У. Ростоу, Д. Белл, Р. Арон, Дж. Гэлбрейт, З. Бжезинский), наделяющих научно-технический прогресс способностью прямо и непосредственно влиять на все стороны общественной жизни, решать все гуманитарные проблемы. Их продолжением и ответвлением являются концепции ***общества знания*** (Р. Лэйн, Ф. Махлуп, П. Друкер, Н. Штер), ***сетевого общества*** (Я. ван Дейк, М. Кастельс). Несоответствие реальным тенденциям социальной эволюции, усугубляемое игнорированием глобальных проблем, стоящих перед человечеством. По мысли представителей постиндустриализма, важнейшие особенности общества на той или иной стадии его развития определяет непосредственно характер орудий труда, характер техники производства, <u>освобождая тем самым человека</u>. Однако при этом к самому человеку предъявляются жесткие

функциональные требования, связанные с обязанностью соответствовать модернизируемой технике, регулярно переквалифицироваться, построить весь процесс образования под потребности ее обслуживания, потребления ее продуктов и т.д. А обнаружившееся несоответствие между человеком и техникой служит основанием для жесткого требования технической перестройки его физиологии и сознания.

Трансгуманизм – концепция (а также международное движение), поддерживающая использование достижений науки и технологии для «улучшения» умственных и физических возможностей человека с целью устранения тех аспектов человеческого существования, которые считаются нежелательными – страданий, болезней, старения и даже смерти (*иммортализм*). Непосредственное его рождение в 1950–70-х гг. олицетворяют фигуры *Д. Хаксли, Р. Эттингера, Ф. Эсфендиари*, а современное состояние – *З. Истванa, Э. Дрекслера, Х. Кордейро*. Российское трансгуманистическое движение, среди представителей которого фигурирует и премьер-министр России Д.А. Медведев, существует в виде Интернет-сообщества, сложившегося вокруг сайтов «transhumanism-russia.ru» и «bessmertie.ru».

Многие трансгуманисты (в частности известный футуролог и изобретатель *Р. Курцвейл*) считают, что ускоряющийся технический прогресс уже к 2050 г. позволит создать постчеловека, способности которого будут принципиально отличаться от способностей современных людей. Особенно в этом помогут генная инженерия, молекулярная нанотехнология, создание нейропротезов и прямых интерфейсов «компьютер-мозг».

Постгуманизм – мировоззрение, основанное на представлении, что эволюция человека не завершена и может быть продолжена в будущем. Эволюционное развитие должно привести к гипотетической постчеловеческой стадии эволюции человеческого вида, строение и возможности которого стали бы отличными от современных человеческих в результате активного использования передовых технологий преобразования человека. Постгуманизм признает неотъемлемыми правами совершенствование человеческих возможностей (физиологических, интеллектуальных и т.п.) и достижение физического бессмертия. В отличие от трансгуманизма, под определением постгуманизма также понимается прямая критика классического гуманизма, подчеркивающая изменение отношения человека к себе, обществу, окружающей среде и бурно развивающимся технологиям. Постчеловек в видении постгуманистов (таких как *Н. Бадмингтон, Л. Альтюссер* и др.) – это качественно новое создание, способное управлять своими психическими и когнитивными способностями (что уже не является человеческим), а также, благодаря автоэволюции, экспоненциально наращивать свои возможности, максимально приближая их к божественным.

Осмысливая транс- и постгуманизм, можно констатировать наличие в них пропаганды *расчеловечивания,* постепенной утраты Человеком своей ви-

довой, сексуальной, социальной и духовной самоидентификации, причем еще *до практического вмешательства в природу собственного тела, уже в ходе размышления над самой возможностью этого*. Технология трансформации человечества исключает естественное право личности на свободу. Там, где классический гуманизм ставит человека перед моральным выбором, трансгуманизм предлагает всячески способствовать технологическому прогрессу во что бы то ни стало.

Большая часть течений и концепций трансгуманизма является лжерациональными в методологическом плане, поскольку эволюция человека рассматривается в них обособленно от общества, культуры, истории, мира традиционных ценностей, системы управления в современном мире и др. В них грубо нарушен *системный подход* к рассмотрению проблемы.

Соединение критического анализа существующих технологий и их потенциала с принципами устройства мирового сообщества, глобальными проблемами, раскладом сил в мире позволяет рассматривать транс- и постгуманистическое учение как *современный социокультурный сценарий представленности технологической утопии*.

Опасность трансгуманистических технологий (далее – ТГ-тех) может завести человечество в тупик отсутствия потребности к дальнейшему развитию и «взрослению». Человечество, избавившись от всех мешающих ему факторов, изыскавшее способы получения перманентного наслаждения, не будет иметь стимулов к внешнему и внутреннему развитию. ТГ-тех способен размыть границу между человеком и артефактом. Есть опасность превращения сверхчеловека в нечеловека, поскольку за счет дарованных ему ТГ-техом возможностей сверхчеловек не будет нуждаться в нормах морали и не будет иметь привычных психологических качеств. Следовательно, ценность человеческой жизни, свободы, индивидуальности автоматически сведется к нулю. Как отмечает В.А. Лекторский, «бесконечная жизнь одних и тех же существ свела бы к минимуму возможность социальных и культурных обновлений... Исчезли бы такие главнейшие смыслоопределяющие ценности человеческой жизни, как забота о детях и стариках (ибо не было бы ни тех, ни других), понимание другого человека и его проблем (ибо этих проблем тоже не было бы), любовь к другому человеку...; потеряли бы смысл такие добродетели, как мужество и героизм, ибо они предполагают самопожертвование и возможность потерять жизнь» [1, с. 34]. Технологии совершенствования человека лишь усилят существующее неравноправие между людьми в социуме и нациями в мире. Человечество абсолютно стратифицируется на уберменшей, у которых есть всё, и унтерменшей, у которых нет ничего.

Таким образом, анализ технократических концепций позволяет сделать вывод о том, что при кажущемся положительном изменении вещей, пути достижения этого изменения кроются в использовании человека в качестве орудия деятельности, подопытного (а в будущем – технологического) существа.

Из системы фундаментальных ценностей исключается национально-культурная идентификация, патриотизм, забота о другом, метафизический поиск смысла жизни. Такая пропаганда научно-технического прогресса не ведет к ситуации, когда человек все же станет целью прогресса, а не орудием его осуществления. В данной ситуации необходимы такие меры, как переосмысление истинных ценностей человеческой жизни, возрождение критического подхода и личностно-национального самосознания.

1. Лекторский, В.А. Философия, общество знания и перспективы человека / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 30–34.

2. Наука и идеология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rusrand.ru/tv/ideology/nauka-i-ideologija (дата обращения: 18.10.2016).

РАДИКАЛЬНАЯ «ЭКОЛОГИЯ ОБРАЗА»: МЕТАФИЗИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ В ПОЭЗИИ Г. АЙГИ

А.А. Кириллов

Научный руководитель ***А.В. Камкин****, д-р ист. наук, профессор*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

«Откроем глаза и испытаем то, чего мы не видим…» – именно так, перефразируя знаменитый пассаж Джойса: «закрой глаза и смотри», Жорж Диди-Юберман [3] указывает на различие между видением как способностью пребывать в опыте Бытия, всегда локально вынесенном вовне, и зрением, переходящим в мышление. Экзистенциальное переживание предшествует рефлексии, но обладает своим уникальным местом, которое, приобретая форму медиума, становится тем пространством, где зарождаются любые фигурации мышления. Пространство связывает, предъявляет пережитый опыт сознанию, делает его доступным для осмысления. Пространство позволяет структурировать видимое и мыслимое, соединить внешнее и внутреннее.

Цитируя Гумбольдта: «язык сплетается из пространства», Валерий Подорога продолжает: «язык представляет нам в распоряжение пространственное чувство в силу того, что становится языком благодаря своей способности к выражению отношений пространства». В работе «Метафизика ландшафта» Подорога исследует коммуникативные стратегии мышления. Мысль, по его мнению, топологична и «требует индивидуально обжитого ландшафта» [8]. Он обращается к примеру из жизни и трудов трех философов (Кьеркегор, Ницше и Хайдеггер), мысль которых, с одной стороны, опосредована реальным физическим, географическим пространством, а с другой стороны, вчита-

на, «впечатана» в это пространство. Иными словами, мысль несет в себе след ландшафта, некую травму, укол, punctum, ландшафт проявляется подобно фотографической пленке и накладывается на сознание в форме матрицы; и наоборот, мысль философа оставляет свой слепок в ландшафте, ибо видимое/мыслимое находится в неразрывной связи с телесностью. Видимость всегда двойственна, «загадочность моего тела основана на том, что оно сразу видящее и видимое», говорит Мерло-Понти [6]. Видеть – значит осязать, «зрение всегда упирается в неотменимую объемность челевеческих тел» [3]. Более того, интенциональность мысли/видения зависит и от нашего положения в пространстве, вернее, от «местопребывания».

Подорога замечает, что не каждое пространство порождает *события*, переживание которых выводит на сцену мысль, способную совпадать «с полнотой жизненного чувства, не определяя его, но ему соответствуя». Другие места оказывают либо нейтральное, пассивное воздействие, либо деструктивное. Пространством мышления Кьеркегора становится библейская пустыня и Храмовая гора, для Ницше – Сильс-Мария – деревня в горной долине Верхнего Энгандинда в Швейцарских Альпах, а для Хайдеггера – это Тодтнауберг и горные массивы Шварцвальда [8]. Поэта Геннадия Айги сближает с этими философами не только экзистенциальная проблематика творчества, но и схожая модель мышления. Родные чувашские поля и леса являются ключевыми категориями его поэтики. Но вернемся к этому вопросу чуть позже.

Примечательно то, как Подорога определяет *метафизический ландшафт*. Он исключает любые трансцендентные трактовки, с одной стороны, и материалистические – с другой. Переходя на язык восприятия, можно сказать, что метафизический ландшафт – «это незримое зримого». И дальше – «ландшафтное переживание – это такого рода видение, которое определяется как "зримое становление незримого"» [8].

Развивая идеи Подороги, Елена Петровская обращает внимание на «необходимость усматривать в образе условие всякой видимости вообще». Образ «достигает порога видимости» лишь при определенных условиях. Петровская, говоря о несводимости образа к изображению, связывает подобное условие с аффектом, который, «находясь на стороне невидимого», производит на нас изображение (или ландшафт) [7]. Незримое, вместе с тем, остается по ту сторону любой сигнификации. Этот разговор напрямую подводит нас к поэтической стратегии Геннадия Айги. Язык в его стихах – предельно десемиотизирован, что позволяет ему концептуально сблизить план выражения и план содержания текста и обратиться к работе с визуальными образами нестандартным для литературы способом. Рассмотрим это на примере одного стихотворения [1]:

ОБРАЗ – В ПРАЗДНИК

В день 100-летия со дня рождения К.С. Малевича

со знанием белого
вдали человек
по белому снегу
будто с невидимым знаменем

26 февраля 1978

Для начала, отметим, что текст посвящен Казимиру Малевичу, который оказал на поэта большое влияние. В 1960-е годы, работая в Музее Маяковского, Айги имел возможность познакомиться с теоретическими трудами художника. С этого момента начинается «супрематический» период в его творчестве, продлившийся не один год. Хотя данный текст написан значительно позже и представляет собой несколько иной подход, выбор его не случаен. Перед нами «идеальная» модель чистого образа. Лучше понять это можно, если обратиться к тому изображению, которое инспирировало создание образа, произвело на автора тот самый аффект, в определенный момент вступивший в тождество с его экзистенциальным опытом. Речь идет о работах Малевича из серии белых фигур на белом фоне (квадрат, крест и круг). Важно то, что супрематическое пространство (холст или пространство страницы – в случае текстов Айги, особым образом организованное за счет графического расположения знаков) представляет собой некий медиум, посредством которого авторская субъективность/бытийность соединяется с видимым, словами Малевича – «окно, через которое мы обнаруживаем жизнь» [5]. Часто таким окном-медиумом для Айги становится сон, своеобразная «машина зрения» для прорыва в метафизический ландшафт. Здесь же мы обнаруживаем отсутствие всякого посредничества.

Жан-Люк Марьон представляет живопись как «само движение феноменологической редукции» [7]. В связи с работами Малевича проблематично говорить о живописи, но вместе с тем они и являются наиболее ярким примером такой процедуры. Айги идет дальше – лишает малевичианский образ его материальной составляющей, оставляя лишь ментальное пространство, «вынесенный топос», «место без места» [7].

Теперь обратим внимание на точность даты. Это характерный прием для поэта, который указывает на со-бытийную природу переживаемого опыта. И вместе с этим мы имеем довольно абстрактный характер изображаемого пространства. Можно предположить, что перед нами просторное заснеженное поле (*вдали… по белому снегу*). Стоит сразу отметить, что слова *образ, белый, даль, поле* и др. в поэзии Айги представляют собой особые концепты, выстраиваемые автором сквозь весь корпус текстов, не только поэтических, но и теоретических. Их задача – наделить представляемый образ экзистенциальным статусом, вернуться в до-языковое время и пространство молчания. Именно такое состояние позволяет проникать в суть вещей, возвращает чело-

веку способность к созерцанию, учит «чувствовать некую мировую ауру, сквозь которую проступают и исчезают события природы» [8]. В связи с этим можно вспомнить Беньямина, определявшего *ауру* как «уникальное ощущение дали» [2].

Теперь рассмотрим структуру образа: *«со знанием белого»* – незримое, внутреннее; *«вдали человек / по белому снегу»* – зримое, внешнее; *«будто с невидимым знаменем»* – незримое, внутреннее. Зачастую проявление незримого в зримом у Айги происходит семантически, через «мерцание», «вибрации» пространства или фигуры в пространстве. Здесь – с помощью чередования, ритмики концептов. Некое *знание как знамя, знамение*, наблюдаемое поэтическим Я, можно описать в рамках формулы Маклюэна: «The medium is the message» [4]. Именно ауратическое переживание «прочитанного сообщения» открывает метафизический ландшафт сознанию, позволяя субъекту опыта совпасть с ландшафтом онтологически.

Перед нами предстает радикально очищенный от любых фиксированных семиотических значений образ. Пример подобной визуальной редукции можно было бы назвать «экологией образа»: от греческого «oikos» – «местопребывание». Все это сближает творчество Айги не только с представителями западной метафизики, но и с восточным типом мысли в целом. И вместе с этим напрашиваются сравнения с художественными направлениями 1970-х, испытавшими на себе влияние китайской философии: минимализм, лэнд-арт и московский вариант концептуального искусства, а именно – творчество группы Коллективные Действия.

Междисциплинарность в исследовании феноменов визуального, в частности нефилологические подходы в изучении литературных источников, позволят нам лучше понять свершившийся визуальный поворот в современной культуре и мышлении.

1. Айги Г. Разговор на расстоянии: Статьи, эссе, беседы, стихи. – СПб.: Лимбус Пресс, 2001. – 304 с.

2. Беньямин В. Краткая история фотографии: [эссе]. – М.:ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. – 144 с.

3. Диди-Юберман Ж. То, что мы видим, то, что смотрит на нас. – СПб.: «Наука», 2001. – 264 с.

4. Маклюэн Г.М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. – М.: Кучково поле. 2014. – 464 с.

5. Малевич К. Черный квадрат. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 288 с.

6. Мерло-Понти М. Око и дух. – М.: Искусство, 1992.

7. Петровская Е.В. Теория Образа. – М.: РГГУ, 2012. – 281 с.

8. Подорога В. Метафизика ландшафта. Коммуникативные стратегии в философской культуре 19–20 веков; 2-е изд., перераб. и доп.. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 552 с.: ил.

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПЕССИМИЗМА ШКОЛЬНИКОВ

Ю.Э. Козырева
Научный руководитель ***Б.В. Ковригин****, д-р филос. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Экологическое образование и воспитание соответствующей культуры подрастающего поколения становятся важнейшими задачами, стоящими перед обществом и школой. Знания о природопользовании при существующей системе образования встраиваются в систему знаний, приобретаемых школьниками при изучении различных предметов. Однако такие знания обеспечивают школьникам лишь экологическую грамотность, позволяющую человеку ориентироваться в природной обстановке. Для формирования экологической культуры необходимо воспитание определенных ценностей и определенного типа мировоззрения. Чтобы избежать неблагоприятного влияния на экологию, чтобы не совершать экологических ошибок, не создавать ситуаций, опасных для здоровья и жизни, современный человек должен обладать элементарными экологическими знаниями и соответствующим типом мышления.

Решение задач экологического воспитания и формирования аналогичных ценностей лежит на стыке изучения таких предметов, как психология, педагогика, обществознание, и на сегодняшний день недостаточно представлено в научной литературе. Сущность любого воспитания можно определить следующими категориями: сознание – мировоззрение – ценности – отношение – поведение, которые являются основными компонентами всей системы [1, с. 292].

В педагогическом процессе отношение как элемент системы экологического воспитания характеризуется психологическими установками обучающихся к природному и социальному окружению. В них проявляется система ценностей, выражающих формируемое мировоззрение. Отношение отражает психологический настрой обучающихся, особенности восприятия ими экологических проблем. Результатом экологического воспитания должно стать сформированное мировоззрение. На развитом экологическом мышлении базируется экологическая культура.

Экологическое воспитание должно способствовать формированию у обучающихся чувства личной причастности ко всему, что происходит вокруг, так как изменить экологическую обстановку сможет лишь человек, который в состоянии активно влиять на происходящее. Однако современные учащиеся в своем большинстве не видят возможностей личного влияния на решение природоохранных проблем. Это связано с чрезмерным внедрением в содержание школьных предметов фактов негативного воздействия человека на окружающую среду. Поскольку средства массовой информации преимущественно со-

общают о примерах негативного воздействия общества на природу, давая не всегда грамотную и объективную оценку экологической обстановки в России, постольку эта тенденция проецируется и в образовательную среду.

Одностороннее освещение проблем взаимодействия человека и природы, по нашему мнению, приводит к следующему: во-первых, к осознанию обучающимися якобы неизбежности экологической катастрофы, необратимости губительных процессов, происходящих в настоящее время в окружающей природной среде, убеждению, что усилиями одного человека или даже группы людей изменить сложившуюся ситуацию невозможно. Соответственно предпринимать какие-либо действия и прилагать усилия бессмысленно. Во-вторых, к осознанию несоразмерности масштаба существующих экологических проблем с вредом, который может быть причинен природе отдельным человеком.

Такой тип мировоззрения получил название «экологический пессимизм», под которым понимается необоснованное придание фатальности негативным экологическим воздействиям на хозяйство и здоровье людей, утверждение о безысходности грядущего кризиса, что, по сути дела, лишает людей перспективы [4, с. 4]. У людей данного типа преобладают знания об отрицательном влиянии человека на окружающую среду. Но что можно сделать для того, чтобы изменить ситуацию, он не знает. У этих людей нет знаний об альтернативном природопользовании, о путях установления гармонического взаимодействия.

В образовании необходимо преодолеть несбалансированную подачу позитивных и негативных примеров взаимодействия природы и общества, так как слишком пристальное внимание к экологическим бедствиям может оказать угнетающее воздействие на детей. Очень важно не только запугивать детей трудностями, но и вселять в них оптимизм и уверенность в том, что человечество их преодолеет [3, с. 261].

Следует согласиться с мнением, что у обучающихся должен быть сформирован особый тип экологической культуры – «экологическая гармония». Такая культура позволяет человеку считать все происходящее вокруг личностно-значимым, важным и существенным для него и окружающих его людей [4, с. 159]. У детей должно быть сформировано убеждение, что проблема защиты и совершенствования человеческой среды обитания зависит от гармонических отношений «человек – природа», от уровня экологической культуры каждого человека.

Курс обществознания в школьном образовании призван сыграть существенную роль в формировании экологической культуры, ведь именно в обществознании рассматриваются глобальные проблемы человечества, в том числе и глобальные проблемы окружающей природной среды. При изучении темы «Экологический кризис» обычно затрагиваются вопросы негативного воздействия человека на природу, когда он сам становится жертвой необду-

манных действий; возрастания масштабов производственной деятельности человека, одной из главных причин кризисных явлений; путей разрешения противоречия «природа – производство».

По нашему мнению, для преодоления проблемы экологического пессимизма школьников необходимо сделать акцент на принимаемые обществом и реализуемые им меры, направленные на улучшение экологической обстановки. Такие как экологизация производства, применение мер административного пресечения и мер юридической ответственности за экологические правонарушения. Необходимо обращать внимание и на позитивные примеры влияния человека на природу. Например, интенсификация сельского хозяйства, а также более рациональное и эффективное использование сельхозугодий; совершенствование способов добычи полезных ископаемых, более экономное расходование полезных ископаемых и использование их строго по назначению; создание новых самоочищающиеся сооружений, которые перерабатывают отходы фабрик и заводов.

1. Гончаревич Н.А., Шайдурова О.В. Проблемы формирования экологических ценностей будущих специалистов // Вестник КрасГАУ. – 2013. – № 7. – С. 292–296.

2. Дорошко О.М. Проблемы развития экологической культуры школьников // Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии. – 2012. – № 6. – С. 155–160.

3. Рыков Н.А. О природоохранительном воспитании школьников на положительных примерах // Проблемы экологического образования и воспитания в средней школе. Часть I. Тезисы докл. Всесоюзной конференции. – Таллин, 1980. – С. 261–262.

4. Чибилев А.А. Введение в геоэкологию. – Екатеринбург: УрО РАН, 1998. – 123 с.

СПЕЦИФИКА ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОСТИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ

И.А. Колодина

Научный руководитель ***Г.Н. Оботурова****, д-р филос. наук, профессор*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Одной из актуальных проблем философии науки на современном этапе её развития является вопрос о роли и значении гуманитарного знания, так как «многие традиционно воспроизводимые различения между естествознанием и социально-гуманитарными науками сегодня нуждаются в корректировке, а

подчас и в радикальном пересмотре» [3, с. 59]. В связи с этим философия и методология социальных и гуманитарных наук «нуждается в более глубокой аналитической разработке» [там же, с. 60], поэтому настоятельной потребностью современной философии науки становится исследование специфики гуманитарного знания, его трансцендентальности.

Философское осмысление гуманитарного знания представляет собой позднее явление. Гуманитарные науки сложились и выделились в относительно самостоятельные только в XIX в., что послужило фактом переосмысления философской традиции и выдвижения гуманитарных наук в центр философской проблематики. Классическая теория познания отказывала социальным и гуманитарным наукам в статусе всеобщности, необходимости, объективности, признавая возможность трансцендентальности, научности знания «только в строгих, формализованных, математических и естественных науках» [3, с. 49–50]. Однако при таком подходе к анализу научного знания не учитывались человеческий, коммуникативный, ценностный, пространственно-временной и социокультурный факторы. Субъект познания, его деятельность, индивидуальность практически исключались, считались несущественными, а само знание носило абстрактный характер.

Такому пониманию специфики гуманитарных наук противопоставлялись тексты естественных наук, в которых трансцендентальный уровень задавался «полным отвлечением от субъекта, предельной абстракцией, формализацией и символизацией языка» [там же, с. 50]. Однако неклассическая теория познания признает научность, эпистемологическую полноценность и самодостаточность гуманитарного знания, в котором «представлены не только эмпирический, но и трансцендентальный уровни, хотя и в иной «пропорции» и в иных формах, нежели в естественных науках» [там же, с. 50] , что позволило гуманитарные науки рассматривать как самостоятельную область знания.

В современной отечественной философии проблемы трансцендентальности гуманитарного знания в контексте неклассической теории познания активно разрабатываются Л.А. Микешиной, которая выделяет такие основные параметры научного знания, как «универсальность (всеобщность), априорность, предпосылочность, условия возможности знания (аргумент пресуппозиции), противоположность эмпирическому, направленность на рациональность, объективная значимость, аподиктичность» [там же, с. 51]. При этом основанием трансцендентальности гуманитарного знания она считает необходимость анализа таких его специфических свойств – «реальность как текст, язык как его «материя», субъект внутри объекта, ценности как атрибут…» [там же]. Именно эти особенности и выводят гуманитарные науки на трансцендентальный уровень.

При таком подходе объектом познания становится сам текст, его языковая природа, структура и функции, средства выражения. В тексте, как реаль-

ности гуманитарного знания, проявляется его коммуникативность, смыслополагающая и ценностная природа, что позволяет выйти в его понимании на трансцендентальный уровень. Объективная значимость гуманитарного текста как явления культуры состоит в том, что он выступает не простым источником информации, а является носителем «гуманистических параметров, существующих, как правило, в неявных формах и выступающих предпосылками разнообразных реконструкций и интерпретаций» [там же, с. 53]. При этом возможность выхода гуманитарного знания на трансцендентальный уровень связана с тем, что сам текст должен рассматриваться в единстве с контекстом и подтекстом, а «отдельный авторский текст необходимо соотносить с другими его текстами, а также текстами других авторов того же направления и т.д.» [там же], что позволяет выявлять мировоззренческие, философские предпосылки, идеалы и основания гуманитарного знания. Поэтому трансцендентальность гуманитарного знания проявляется в его открытой интертекстуальной структуре, понимаемой как возможность, приглашение к диалогу, разговору, выбору, соавторству, совместному творению.

Специфика трансцендентальности гуманитарного знания определяется также и особенностью языка гуманитарных наук, в котором наиболее ярко проявляется его контекстуальный, «игровой», «жизненный», деятельный характер, благодаря чему «язык отображает не столько свойства внеязыкового мира, сколько способ, каким дан этот мир человеку, отношения человека к миру» [там же, с. 57]. Большой вклад в анализ трансцендентальной природы языка внесли В. фон Гумбольдт, поздний Л. Витгенштейн, М. Хайдеггер, К.-О. Апель, которые рассматривали язык как целостное явление, не только как систему знаков и их значений, а как культурно-исторический контекст, «горизонт онтологии».

Эпистемологическое обоснование трансцендентальности гуманитарного знания основано на анализе специфики места, роли и значения в нем субъекта познания. Если в естественных науках субъект познания противостоит объекту исследования, то в гуманитарных «субъект включен в сам объект – жизнь общества, формы культуры, гуманитарные и социальные науки, виды искусства, религию» [там же, с. 58]. В связи с этим гуманитарное знание представляет собой не просто познание как отражение, а восприятие и представление познаваемого в опыте объекта с помощью существующих в культуре и науке таких эталонов-посредников, как моделей, символов, в том числе языковых, логических и математических систем. Такое трансцендентирование субъекта познания, выход его за пределы собственного опыта в горизонт коллективного субъекта обусловливает интерсубъективный характер самой познавательной деятельности, задает трансцендентальную предпосылку для анализа любого типа человеческой деятельности, основных видов научного познания, которое становится ценностно-ориентированным.

Другой формой трансцендентальности гуманитарного знания становится его ценностная «нагруженность», признание того, что «объект как таковой, «сам по себе» не интересует субъекта» [там же, с. 61], а только в том случае, если соответствует цели и отвечает духовным или материальным, этическим или эстетическим потребностям субъекта, т. е. не только познается, но и оценивается. Основания ценностного подхода к пониманию специфики гуманитарного знания в истории европейской философии были заложены Г. Риккертом, продолжены и развиты М. Вебером и Н. Гартманом. «Отнесение к ценностям» предполагает преобразование самого субъекта познавательной деятельности, который не остается на чисто теоретическом уровне, как в естественных науках, а становится ценностно-познающим, достигающим синтеза индивидуального и абстрактно-всеобщего, эмпирического и трансцендентального. Гуманитарное познание при таком подходе рассматривается как деятельность социально сформированного и заинтересованного субъекта, которая «органически связанна с его позицией в обществе, мировоззрением и господствующими учениями, с национальной и групповой идеологией, а также с универсалиями культуры в целом» [там же]. Более того, ценности как надысторические принципы также образуют особое «совершенно самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъекта и объекта» [4, с. 460]. Поэтому одной из основных процедур гуманитарных наук становится постижение трансцендентальных ценностей для получения этой группой наук знания, отвечающего критериям научности.

На современном этапе неклассической теории познания активно обсуждается вопрос о ценностных предпосылках знания, о снижении уровня абстракции субъекта, что дает возможность ввести в процесс познания человека, а не абстрактного субъекта. При таком понимании основной задачей становится приближение «к реальному научному знанию не только в естествознании, но и в гуманитарных и социальных науках» [1, с. 35], появляется возможность показать их достоинства в познании человека и культуры с целью разработки собственного статуса научности. Поэтому субъект современной эпистемологии представлен не как предельная гносеологическая абстракция, а как личность ценностно-ориентированная, познающая, предполагающая другой уровень трансцендентальности с присутствием нравственных начал в науке. Так, Р. Декарт, М. Хайдеггер, по утверждению Л.А. Микешиной, стремились найти способы преодоления несовершенства субъекта, его заблуждений благодаря введению в познание такой формы ценностей, как принципы морали, подняв обыденное знание до предела научного.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что специфика трансцендентальности гуманитарного знания состоит в таких формах его проявлениях – текста не только как способа представления внешнего и внутреннего мира человека, но и объекта познания; языка как «материи» текста; субъекта, находящегося внутри объекта познания, соотносящегося с

трансцендентальными ценностями, в контексте которых анализ индивидуального поднимается на уровень всеобщего. Однако современная эпистемология предполагает введение реального познающего человека в научное познание с присутствием в нем ценностного аспекта, что позволяет приблизиться к реальному знанию не только в естественных науках, но и гуманитарных, анализируя другой уровень трансцендентальности.

1. Достоинство знания как проблема современной эпистемологии». Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 2016. – № 8. – С. 20–57.

2. Махлин В. Л. Философия гуманитарных наук / В. Л. Махлин // Философия науки. Методология и история конкретных наук / Коллектив авторов. – Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – С. 194–220.

3. Микешина, Л. А. Трансцендентальное измерение гуманитарного знания / Л. А. Микешина // Вопросы философии. – 2006. – № 1. – С. 49–66.

4. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / пер. с нем., общ. ред. и предисл. А. Ф. Зотова. – Москва: Республика, 1998. – 128 с.

ИДЕЯ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Ю.Ю. Кузнецова

Научный руководитель ***Т.И. Синицына****, канд. филос. наук, доцент*

Северо-Западный институт (филиал) Университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА)

г. Вологда

Проблема здоровья человека является одной из вечных тем философии, в поисках путей к сбалансированному существованию, гармонии души и тела. В размышлениях Демокрита, Сократа, Аристотеля подчеркивается, что как бы ни были сильны удары судьбы, человек может быть здоровым и счастливым. Предпосылкой и условием его счастья утверждается здоровье.

В Новое время формулируется идея здоровья как ценности, рассматривается ее индивидуальный и социальный аспект. Так, Томас Мор считал, что общественное здоровье является прямым следствием идеально организованного общества и замечательных условий жизни. Он понимал здоровье как великое удовольствие, основание и опору спокойных и желанных условий жизни. Одной из важнейших индивидуальных ценностей считал здоровье Монтень, утверждая, здоровье – это единственная драгоценность, ради которой стоит не пожалеть времени и сил. Развивая тему здоровья как индивидуальной ценности Бэкон подчеркивает значение душевной радости как основного фактора укрепления здоровья, рекомендуя как лучший рецепт долгой жизни

пребывание «в свободном и жизнерадостном расположении духа». Рекомендует, с целью укрепления здоровья, держать под контролем свои страсти, избегать «зависти, тревожных страхов, затаенного гнева, тонкого и путанного самоанализа» [2]. Философскому осмыслению проблемы здоровья в историческом и современном контекстах развития знания обращены работы современных философов В.М. Розина, Б.Г. Юдина, Д.И. Дубровского и др. [4].

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), «здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, не сводящееся к отсутствию болезни». Это «такое состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения».

Академик Н.А. Амосов, подчеркивая ограниченность определений, рассматривает здоровье в социально-антропологическом контексте, как важнейшую ценность и цель человеческого бытия [1]. Для достижения здоровья важны условия, мотивы, средства, время, субъективные и объективные факторы. Привлекает внимание его исследование субъективно-личностного фактора здоровья, вывод, что здоровье необходимо добывать самому. Человек творит свое здоровье сам, опираясь на собственную биологическую природу и окружающую природную среду, социальные условия и индивидуальный жизненный путь, свой личный творческий путь к здоровью. Природное, биологическое, социальное и индивидуальное в человеке диалектически взаимосвязаны, находятся в противоречивом единстве. Их взаимосвязь специфически проявляется в конкретные моменты развития человека. Тем самым ставится проблема здорового образа жизни, который складывается на основе образования, воспитания, самосовершенствования и уровня социокультурного развития.

Методологическим ориентиром должна служить идея значения меры для здоровья человека, давно артикулируемая философами. «Прекрасна надлежащая мера во всем. Недостаток или избыток её не нравится мне» (Демокрит). Соблюдение меры, её поиск для здоровьесбережения на языке медицины называется профилактикой болезней. Соблюдая меру (во всем), человек предупреждает или устраняет причины и ситуации, ведущие к нездоровью.

В основе документов о правах человека (Всеобщая декларация прав человека и др.) лежит идея здоровья как первой и непреходящей ценности, без которой все права и свободы ничего не значат. Здоровье – одно из высших благ человека, без которого могут утратить значение многие другие блага, возможность пользоваться другими правами (выбор профессии, свобода передвижения и др.).

Статья 41 Конституции РФ провозглашает право каждого на охрану здоровья и медицинскую помощь. Медицинская помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения должна оказывается гражданам бесплатно за счет средств соответствующего бюджета, страховых взно-

сов, других поступлений. Однако в условиях современной России необходимо доказывать и отстаивать право на здоровье. Если охрана здоровья право, то право для всех. Это право уже нарушено наличием в государстве платного медицинского обслуживания. Формируется проблема реализации конституционного права на охрану здоровья.

Реализация права – перевод содержащейся в норме модели поведения в фактические отношения субъектов права, в рамках которых они осуществляют свои права и обязанности. Особая форма реализации права – правоприменение. Применение права – осуществляемая в процедурно-процессуальных формах государственно-властная, организующая деятельность специально уполномоченных государством лиц или органов, имеющая целью содействовать адресатам норм в реализации их правомочий либо принудить к исполнению обязанностей, включая обязанность понести ответственность.

Актуализируется проблема здоровья детей, тем самым осознается ответственность за здоровое общество в будущем. Особенно актуальна проблема психического здоровья детей. Психическое здоровье ребенка – это совокупность качеств и способностей, позволяющих ему безболезненно адаптироваться в социальной среде [3]. Психическое здоровье детей представляется как состояние благополучия, при котором каждый ребенок может реализовать свой собственный потенциал, справиться с повседневными задачами, продуктивно учиться и выполнять общественные и домашние обязанности. Поддержание психического и физического здоровья детей является детерминантой здоровья на протяжении всей жизни.

В настоящее время в России наблюдается прогрессирующее ухудшение психического здоровья детей уже в ранние периоды детства. Поэтому актуален поиск чувствительных методик для ранней диагностики и профилактики психологической дезадаптации детей, поступающих в образовательные учреждения и обучающихся в них.

Возрастные особенности являются объективными причинами трудностей квалификации психических расстройств у детей и подростков, а нередко – и ошибок диагностики. Самой главной причиной трудностей выявления и правильной диагностики психических нарушений в детско-подростковом возрасте является их «маскированность», то есть скрытость, завуалированность соматическими, поведенческими или временными интеллектуальными расстройствами. Именно поэтому важен вопрос ранней диагностики заболеваний.

Пристального внимания требует проблема человеческого фактора как предпосылки и условия диагностики и лечения как проблема подготовки дипломированных врачей. В России «детский психиатр», не существуя как самостоятельный специалист, фигурирует хотя бы на уровне должности. Что касается «детского психотерапевта», то таковой вообще отсутствует в официальной номенклатуре должностей. Отсутствие «детских психотерапевтов»,

«детских наркологов», «детских медицинских психологов» не только в номенклатуре специальностей, но и в официальном перечне должностей, обусловливает ситуацию, при которой их подготовкой официально вообще никто не занимается.

Проблема здоровья в обострившихся экологических и социальных пространствах становится настолько всеобъемлющей, что никакая одна или две-три специальные службы не могут гарантировать сохранение здоровья у нового поколения. Общество начинает осознавать, что практически любой крупный проект XXI века, сколь бы он ни был обоснован в технологическом, энергетическом, экономическом, геополитическом аспектах, может оказаться невыполнимым ввиду дефицита человеческих ресурсов – не только и не столько количества людей, сколько и, главным образом, их качества – здоровья, психического и интеллектуального потенциала, способности к обучению, к социальной, биологической и профессиональной адаптации, их морально-нравственными параметрами.

Для решения этих сложных проблем требуется концептуально целостный, не скованный узковедомственными интересами, опирающийся на национальные особенности и мировой опыт научно-методический подход, для реализации которого необходима специальная структура федерального уровня. Создание методологии, специфического понятийно-категориального аппарата, в основе которого рассмотрение здоровья как философской категории, позитивная направленность понятий, терминов и др.

Таким образом, здоровье – важнейшая, непреходящая ценность бытия человека и его право. Право на здоровье должно не только декларироваться, но и практически реализовываться. Философия здоровья ассимилирует многовековой философский и научный опыт осознания сущности человека, его здоровья, предназначения. Междисциплинарное, комплексное видение проблемы здоровья человека предстает как предпосылка и необходимое условие поиска путей её решения.

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритмы здоровья. – М., 2002. – С. 309–315.

2. Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1972. – С. 424–425.

3. Волкова О.М., Козловская Г.В., Проселкова М.О. Тревожно-фобические расстройства в раннем детском возрасте // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2012. – Т. 112. – № 1. – С. 31–34.

4. Философия здоровья. – М.: ИФ РАН, 2001. – 242 с.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ МЫСЛЕННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА И ПРОБЛЕМА ГЕНЕРАЦИИ ЗНАНИЙ: ТЕЗИСЫ

А.Н. Меньшиков, А.В. Загуменнов
Научный руководитель ***Н.А. Ястреб****, канд. филос. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

I. Предлагаемая работа посвящена общей проблеме «квалиа» – понятию, не получившему фиксации ни в пятитомной «Философской энциклопедии», ни в «Философском энциклопедическом словаре» (1983 г.), ни в «Новейшем философском словаре» под редакцией А.А. Грицанова (2007 г.), ни в «Кратком философском словаре» под редакцией А.П. Алексеева (2008 г.). В нашей статье мы будем использовать толкование Фрэнка Джексона: «I think that there are certain features of the bodily sensations especially, but also of certain perceptual experiences, which no amount of purely physical information includes» [Jackson, 1982: 127] – определенные особенности телесных ощущений, перцептивный опыт, который сам по себе не имеет физической информации. Вместе с тем проблема квалиа продолжает обсуждаться, и на данный момент не выработано единого подхода к ней.

II. Осуществим мысленный эксперимент. В качестве его условий зададим наличие 1) субъекта, который в своём воображении создаёт несуществующий живой организм, а также 2) идеальный прибор, способный вычленить из сознания произведенную испытуемым образную структуру и спроецировать её в виде точного 3D-объекта. Осуществляется действие по переносу будущего изображения из мира ментального в мир физический. Однако при рассмотрении получившегося животного его создатель замечает какую-то черту, часть тела, которую он не воображал. Вопрос: будет ли это наблюдение неизвестного ранее участка образной структуры для него новым знанием?

III. Если рассмотреть это в рамках феноменологической парадигмы, то на первый план выдвигаются понятия *интенциональности* (Ф. Брентано, Э. Гуссерль) – устремленности сознания (к чему-то) и вместе с тем – «о чём-то». Формальный перенос вымышленного животного из воображения в физический мир оперирует имеющимися представлениями. Тогда на этом уровне незамеченная часть тела – не новое знание как таковое, оно было и есть данным. Тем не менее, результат объективации маркирован для перцептивного опыта по качественной характеристике полученного изображения.

Динамика сознания позволяет предположить диалектико-конструктивную роль интенциональных состояний, и тогда причина «*открытия нового*» в «*данном*», возможно, кроется здесь. До момента объективирования неизвестная до этого часть тела могла находиться вне «*светлого поля сознания*» (Э. Гуссерль). Попав в него при переносе «вовне», субъект действительно по-

лучает новое знание, которое не было задано изначально воображением, потому что было за его пределами.

Вместе с тем следует поставить вопрос о существовании/отсутствии корреляции между получаемым знанием о квалиа и интенциональным предметом, понимание которого у Гуссерля весьма широко и выходит за рамки вещественно-реальных и пространственных характеристик (П. Прехтль, 1999; К.А. Свасьян, 2010). Можно предположить, что до объективации воображаемый живой организм только «представлялся», после – «осмысливался». Такая динамика может подвести к выводу о смене феноменологической установки. Но важным здесь будет то, что и тогда, и потом, образная структура была «интенциональным предметом». Смены статуса не происходило, но генерация нового знания возможна. Отсюда следует предположение, что интенциональный предмет без смены феноменологической установки не информативен, это – аналог кантовской «вещи в себе».

1. Jackson F. Epiphenomenal Qualia [Текст] / Frank Jackson // The Philosophical Quarterly / Frank Jackson. – Oxford, 1982. – Vol. 32 – pp. 127–136.

ФИЛОСОФСКАЯ СЕМАНТИКА ПОНЯТИЯ, ОБРАЗА И КОНЦЕПТА <ДОМ> В ЛИРИКЕ А.А. РОМАНОВА

М.М. Поляков
Научный руководитель ***Н.А. Ястреб****, канд. филос. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В XX в. появляется понятие *концепт*, которое становится объектом изучения во многих гуманитарных науках. Как утверждает С.С. Неретина, концепт – это «акт схватывания смыслов вещи в единстве речевого высказывания, формируемый речью в пространстве души с ее ритмами, энергией, жестикуляцией, интонацией, бесконечными уточнениями, составляющими смысл комментария» [1]. Так, в классической философии с понятием концепта отождествлялись механизмы мышления (Иммануил Кант, Георг Вильгельм Фридрих Гегель, Готлоб Фреге), а с гносеологической точки зрения с этим термином созвучна проблема образования общего знания, основным источником которого является чувственное восприятие, – пишет автор [2].

Сравнивая философские подходы к пониманию концепта с лингвистическими, мы можем установить, что концепт как основное базисное понятие когнитивной лингвистики и концепт в философском созерцании схожи в методологическом плане: и та и другая область знания пытается понять механизм восприятия субъекта, выражающегося в отношении к культурным и ду-

ховно нравственным категориям. Понятия *дома, семьи, совести, пути, дороги, рая, любви, печали* рассматриваются в основном как категории философии, но, став основными культурными и нравственными концептами, они отражают в своей внутренней структуре и филологическую семантику, изучением которой занимаются лингвистика и литературоведение. В данных областях знаний эти категории созвучны с понятием *образа* как категорией творчества, одной из форм понимания и освоения мира с помощью эстетического идеала. В связи с этим особый интерес в понятии концепта отводится индивидуально-авторскому восприятию художника-творца слова.

Обратим внимание, что философское понимание концепта (как и языковое, и литературоведческое) состоит в том, что он является формой человеческого мышления, имеющей в своей основе когнитивный аспект выражения. Для науки актуальна вербализация авторского видения окружающей действительности в слове, которая выражается в многомерности значений лексем в общей поэтической картине мира писателя или поэта. И неслучайно одним из важных средств выражения индивидуальности данного восприятия является речь. Концептом является не только произнесенное или написанное слово, но и смыслы, воспоминания, впечатления, духовно-нравственные ценности, которые вербализирует автор в художественном тексте. Термин «концепт» схож с идеей философии о взаимодействии концептов в рамках одного общего понятия, с понятием «жизненного мира» Эдмунда Гуссерля. Марк Яковлевич Блох связывает понятие *концепта* с языковой картиной мира [2].

Высказанный тезис можно продемонстрировать на примере соотнесения концепта «дом» в лирике А. Романова с философскими группами смыслов идеи бытия дома, которые предлагает С.Н. Рымарович [7].

1. Дом как смысложизненный центр.

Важным жизненным центром бытия человека является предметный мир *дома*. Домашние предметы в лирике поэта выполняют двойные функции. С одной стороны, это конкретные предметы, имеющие определенное назначение. С другой стороны, они имеют символическое значение объектов «связи семьи», объединяющих близких и друзей. Например, *самовар* входит в общую парадигму «дома как смысла жизни рода человека или его семьи». Самовар – важный элемент русского мировосприятия у деревенского жителя; это символ выражения славянских корней: *Добро сидеть* ***за самоваром*** */ И пить* ***из блюдца*** *не спеша. / Поет, горит, исходит жаром / Его славянская душа…* [3]. Самовар – это центр сближения семьи, выражение ментальности русского человека. В поэзии А.А. Романова самовар является частью *избы*, ее душой, украшением здания, символом благополучия дома (как материального, так и духовного) и достатка семьи. Таким образом, изба и ее внутреннее убранство неразрывны с человеком – хозяином дома. Впечатления, которые вызывают у автора те или иные предметы дома, рождают в лирике А. Романова философские категории времени и бытия (связи поколений родственников). В этом за-

ключается еще одна философская особенность лирики поэта: неисходность человеческого существования в предметах деревенской избы.

2. Дом как конструктор идентичности человека.

В лирике А. Романова дом изображается как член семьи, воспитатель ребенка в детстве, наставник во взрослой жизни; дом формирует характер человека, развивает его мировоззрение. Дом определяет настроение живущих в нем людей, передает состояние хозяев и сам испытывает чувства, свойственные людям: «***Влетела,*** *что сквозняк,* ***повестка*** *– / И* ***стало в доме холодней****. / Тут посоветоваться не с кем, / Лишь только* ***с совестью*** *своей»* [4]; «***Мать опрокинулась от слез****, /* ***Дом вздрогнул*** *от обвала»; «****Легко понять*** *без слов /* ***Характеры хозяев по облику домов»*** [5]. Дом перенимает на себя качества хозяев, неразрывно связан с ними. Поэтический мотив холода формирует в лирике А. Романова трагический образ покинутого дома (*Там* ***стынет родимый дом*** / ***Большой, неуклюжий****… / Повернутый кверху дном / Возле рябины…»*). Дом стынет, так как его перестают отапливать, дом стынет и потому, что теряет жизнь с отъездом хозяев, семьи. Вновь прослеживается тесная философская связь: дом – это продолжение тела человека. Так, описание дома с помощью прилагательного «неуклюжий» создает олицетворенный образ большого, беспомощного человека, оставленного родными ему людьми. Утрату (реальную или потенциальную) родственной связи дома и человека А. Романов нередко выражает через мотив холода: «*Жену обидеть –* ***выхолодить дом*** */ И самому* ***обогревать*** *потом»* [5]; *«Влетела, что сквозняк, повестка – / И* ***стало в доме холодней****»* [4].

3. Дом как составная часть целостного мира человека.

Дом влияет на социализацию человека: он определяет у хозяина жизненные установки, вырабатывает нравственные качества, формирует мировоззрение. Поэтому неслучайно совмещение предметов дома с жизненной философией автора. Дом как жизненное пространство целого рода откладывает отпечаток на характер и судьбу человека: «*Изба хоть выглядит и просто, / Да в ней не так-то просто жить. /* ***Она веков минувших память****, /* ***Она судеб отцовских суть»*** [5]. Прослеживается тесная связь в зависимости своей судьбы от судьбы родного дома. А.А. Романов отмечает: *«Если бы по каким-то обстоятельствам дом в Петряеве оказался разрушен, то и я очутился бы сразу нравственно разоренным и психически убитым. Я бы просто перестал существовать»* [3]. Вновь прослеживается философская линия: дом есть результат жизненной мудрости и мировоззрения конкретного человека, и, в свою очередь, каждое человеческое жилье формирует мировоззрение следующего поколения.

4. Дом как процесс и результат творчества человека.

В одном из писем А. Романов отмечает: «*Мне в конце февраля надо сдавать рукопись новой книги, поэтому посидеть в деревне надо обязательно. Ведь я работаю толком только в родном доме – там мне пишется»* [6]. Все

думы, мысли, чувства А. Романова зародились в доме и вылились затем в лирических текстах. Дом показал человеку истоки русской жизни, взрастил в нем духовную основу. Изба же передавала хозяину любовь к тому месту, где она стоит, а в широком смысле и формировала любовь к России через бережное отношение к своей «малой Родине».

5. Домостроительство как парадигма человеческого мышления.

Процесс возведения дома не так ярко описан в лирических текстах поэта. Чаще всего философия этой группы заключается в связи дома с минувшими временами. Изба в поэтическом сознании А.А. Романова имеет потенциальную временную границу, позволяющую вспомнить себя в прошлом или увидеть в будущем. Конфликт времени, выраженный печалью невозвратимости в прежние дни, нередко выражается через образ дома: «*В* ***доме скрипнет – в детство взгляну****, /* ***В доме треснет – старость услышу****, / Все* ***родство*** *ушло в тишину / И* ***вселилось под*** *эту* ***крышу****. /* ***Чую болью*** *– рядом оно, / Добродушно, неприхотливо. /* ***Даже те, кто умер давно****, / Вновь* ***все вместе*** *– вот это диво»* [3].

Анализ концепта <дом> в лирике А. Романова позволяет определить проблему соотношения образа, понятия и концепта и найти пути их разграничения. В текстах поэта четко прослеживается многогранность значения слова «дом»: «дом» предстает как *понятие* и включает в себя набор строго зафиксированных характеристик предмета (названия частей постройки, ее внутреннее убранство); «дом» как философский *концепт* содержит индивидуально-авторские ассоциации, воспоминания, душевные тревоги, возникшие на определенных этапах становления личности автора и составляющие тем самым его поэтическую картину мира. А «образ» *дома* создается на основе зафиксированных в языке характеристик данного слова в сочетании с личным переосмыслением поэтом этого понятия, то есть концептом, где очень важно индивидуальное восприятие человека. Таким образом, «дому» как *понятию* мы может дать четкие обозначения и выявить в его структуре предметную парадигму. «Дом» же как *концепт* мы однозначно заключить в определенные рамки не можем, потому что его форма многозначна, она выражает разные смыслы, даже не всегда схожие друг с другом («дом» как воспитатель личности, символ времени, памяти рода и семьи, как родной человек и др.). И именно на основе данных концептуального содержания слова «дом» (тех смыслов, индивидуальных представлений, ассоциаций) и возникают индивидуально-авторские *образы*, вызванные особенностями мышления конкретного индивида (образ дома-семьи, образ дома-родины и т.д.).

1. Блох М. Я. Концепт и картина мира в философии языка // Пространство и время. – 2010. – № 1. – С. 37–40.

2. Неретина С. С. Концепт // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон +; РООН «Реабилитация», 2009. – С. 387–389.

3. Романов А. Последнее счастье: поэзия, проза, думы / Сост. А. А. Романова, С. А. Романов. – Вологда: Полиграфист, 2003. – 363 с.

4. Романов А. А. Избранное. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1969.– 126 с.

5. Романов А. А., Ради светлости дня: Избранные произведения Александра Романова / Сост. А. А. Романова, С. А. Романов, А. А. Романов-мл. – Вологда: Книжное наследие, 2010. – 576 с.

6. Романова А. А. Сгорели зори (Тепло старых писем). О жизни и творчестве Александра Романова / А. А. Романова. – Вологда: Книжное наследие, 2008. – 352 с.

7. Рымарович С. Н. Культурообразующий потенциал идеи дома // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 4 (24). – Режим доступа: http://cyberleninka.ru

КОГНИТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММЫ «ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ»

В.В. Семенова

Научный руководитель ***Г.Н. Оботурова****, д-р филос. наук, профессор*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Проблема формирования диалогичности мышления учащихся является актуальным вопросом современной педагогики и философии образования. Необходимость развивать не только «школьную» формальную логику, рассудок, но и диалектическую обусловлена тем, что «концепция простой «передачи» знаний не соответствует задаче повышения качества образования» [4, с. 9]. В условиях стремительного роста объема информации формируется иная, нетрадиционная парадигма школьного образования, направленная на «решение проблем, так или иначе релевантных жизненным ситуациям, интересам ученика» [5, с. 153].

Поиск активных методов освоения знаний, деятельный подход, развивающее обучение способствуют формированию диалектического уровня мышления, основанного на творческом процессе приобретения учащимися новых знаний о мире. Тенденция к становлению рефлексивно-исследовательского образования проявляется в современной школьной программе введением уроков обществознания, на которых происходит тренировка «базисных» мыслительных навыков, необходимых для чтения, письма, говорения, слушания.

Так, способность делать умозаключения по пройденному материалу, использование проектной деятельности, написание эссе-рассуждения по про-

блемной ситуации, аргументация и обоснование своего мнения по изученной теме, корреляция логических связей явлений и событий являются стимулом для перехода от информационного образования к основам рефлексивного. Однако в силу отсутствия практического рассуждения, философствования, умения самостоятельно и критически мыслить большинство учеников недостаточно обладают способами рефлексии и саморефлексии, у них остаются неразвитыми способности к решению нравственных проблем, межличностных конфликтов. Поэтому формирование диалогичности мышления учащихся является актуальным вопросом в сфере обществоведческого образования, где главной задачей становится не простое накопление и передача знаний, а «научение молодых людей навыкам разумности, с тем, чтобы в дальнейшем они стали разумными гражданами, разумными партнерами, разумными родителями» [6, с. 16].

Одним из путей формирования диалогичности мышления учащихся является использование программы М. Липмана «Философия для детей», целью которой становится обучение школьников рассуждать разумно. Реализация идеи о воспитании личности с диалектическим мышлением, открытым для решения когнитивных проблем, достигается при помощи специальных педагогических технологий, философского инструментария, вовлечения учащихся в когнитивную работу в «сообществе исследователей» [2, с. 194].

Так, для формирования диалогичности мышления учащихся на классных занятиях применяется технология *«сократической беседы»*. Учитель, при таком подходе, выступает не в качестве носителя готовых знаний, а помощника образовательного процесса, его роль заключается в сотворчестве и умении одновременно направлять дискуссию в нужное русло. Использование «сократического диалога» основано на любви детей к самовыражению через разговор, говорение. Задача учителя состоит в том, чтобы преобразовать стремление ребенка к тривиальному речевому общению в когнитивную беседу, обсуждение, диалог. Однако педагогу необходимо сначала научиться слушать других и «толково реагировать самому на сказанное» [3, с. 116], уметь следовать линии рассуждения, видеть допущения в высказываниях, делать выводы, проверять логичность, учиться думать независимо.

При формировании диалогичности мышления важно показать ребенку, как можно перейти от обмена информацией о своих чувствах и мнениях к извлечению новых знаний и их обсуждению. Когнитивное вычленение новых идей во время «сократической беседы», их обретение значимо для учащихся, так как эти идеи становятся индивидуальным достоянием детей, с которым они себя отождествляют как личности. В ходе дискуссии ученики задумываются над тем, что сказали и что могли бы сказать, вспоминают озвученные мысли сверстников по проблеме беседы, стремятся понять, почему те говорили именно так. Учащиеся мысленно воспроизводят структуру и весь ход раз-

говора в классе, благодаря чему происходит формирование диалогического мышления.

При таком подходе к формированию мыслительных навыков учащихся происходит воссоздание не только услышанных чужих мыслей, но и формирование собственного отношения к ним. Участники «сократического диалога» воспроизводят способы, благодаря которым делались выводы, определяют посылки и их обоснование, «вступают в интеллектуально-критическое взаимодействие друг с другом» [1, с. 159]. Всякий вопрос, содержащий разносторонний взгляд на вещи, побуждает участников «сократической беседы» взглянуть на суть дела с разных сторон. Практика диалога способствует выработке критического отношения к сказанному другими и превращению собственного мышления в саморефлексию. В результате этого учащиеся осваивают «технику критического исследования мыслительных действий и способов их выражения другими людьми» [там же, с. 160].

Таким образом, использование технологии «сократической беседы» при формировании когнитивной диалогичности мышления учащихся в контексте программы «Философия для детей» является важным условиям для проявления индивидуальности ребенка, ступенью обучения рефлексии и саморефлексии. При этом роль педагога заключается в максимальном стремлении развить у детей интеллектуальную гибкость и изобретательность, учитель принимает на себя роль «вопрощающего исследователя», что способствует продуктивному усвоению учащимися изученного материала, переводу интуитивных представлений и чувств в языковую форму, отстаиванию своего мнения среди сверстников, формированию диалогичности мышления.

1. Липман М. Мышление и школьная программа // Философия для детей. – М.: ИФ РАН, 1996. – С. 147–167.

2. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Философия для детей. – М.: ИФ РАН, 1996. – С. 181–199.

3. Липман М. Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей // Философия для детей. – М.: ИФ РАН, 1996. – С. 113–146.

4. Оботурова Г.Н. Философское осмысление актуальных проблем образования XXI века // Вестник Вологодского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические, психологические науки и технологии образования». – 2007. – № 1. – С. 8–12.

5. Юлина Н.С. Философия для детей // Вопросы философии. –1993. – № 9. – С. 151–158.

6. Lipman M. The reflective model of educational practice // Thinking in Education. Cambridge, 1991 – P. 7–25.

КРЕАЦИОНИЗМ И ЭВОЛЮЦИОНИЗМ: ВОЗМОЖНОСТЬ ДИАЛОГА НАУКИ И РЕЛИГИИ

Е.С. Скворцов
Научный руководитель ***А.В. Оботуров****, канд. филос. наук, доцент*
Вологодская духовная семинария
г. Вологда

Многие исследователи приходят к выводу, что современное человечество переживает определённый мировоззренческий кризис. Процессы глобализации, развитие научно-технического прогресса, смена традиционных ценностей происходит чрезвычайно быстрыми темпами и опережает их осмысление. Это приводит к потере мировоззренческих ориентиров, мифологизации, архаизации сознания, проявляется в увлечении многих людей в развитых странах эзотерикой, оккультизмом, магией, нетрадиционной медициной. В этих условиях наука и религия становятся скорей союзниками, чем соперниками, и поэтому важно честно проговорить вопросы и проблемы в так называемых пограничных областях. История религии и науки говорит о том, что для смены мировоззрения необходимо 40–50 лет, поэтому реально российское мировоззрение изменилось после 1917 года к 50-м – 60-м гг. XX в. Мы находимся в стадии изменения российского мировоззрения, которое реально проявится к 30-м годам XXI в., если брать за точку отсчёта девяностые годы. Поэтому эти вопросы могут быть интересны и актуальны для всех людей, которым небезразличны вопросы смысла существования человека и человечества. Российское общество, в том числе и молодёжь, находится в ситуации выбора ценностных ориентаций, поэтому имеет смысл рассмотреть имеющиеся тенденции.

Одним из возможных вариантов развития является попытка осмысления христианских ценностей, которые лежали в основе российского государства и российской культуры, но которые не были до конца осмыслены российским обществом и были значительно утрачены в XIX–XX вв. Хорошо известно высказывание писателя Николая Семеновича Лескова: «Русь была крещена, но не была просвещена». Поэтому вопросы, касающиеся религиозного, христианского мировоззрения, очень актуальны в наше время. По социологическим данным от 40 до 80% населения субъектов Российской Федерации называют себя православными, но воцерковленными среди них являются только 4–7%.

Евангелие и Библия являются самыми изученными, издаваемыми и цитируемыми книгами во всю историю человечества. Научное исследование Библии и Евангелия составляет значимую часть зарубежного научного дискурса, но, к сожалению, наше мировоззрение ещё в значительной степени остаётся мифологизированным теми схемами, которые распространялись в идеологии предшествующего исторического периода. И поэтому для того чтобы осмыслить ценностные основания и европейской и российской культу-

ры, необходимо знакомство с христианским наследием не только узкого круга специалистов, но и более широкого круга людей.

Противостояние религии и науки в значительной степени является преувеличенным. Наука возникает в цивилизациях авраамических религий – иудаизма, христианства, ислама. Пройдя через них, философия очищается от ненужного мистицизма, эзотеризма и формирует к XVII – XVIII вв. основания науки в том виде, как мы сейчас её понимаем. Многие учёные Нового и Новейшего времени верили в Бога, но в то же время происходит достаточно серьезное разделение и противопоставление религии и науки. В российском и советском мировоззрении XX века – это противопоставление было доведено до наивысшей точки, исходя из идеологических потребностей обоснования революционных преобразований XX века.

Эволюционная теория Дарвина называлась одной из научных предпосылок возникновения марксизма. И вот одним из таких споров и является спор креационистов и эволюционистов. Сторонники теории эволюционизма утверждают, что воззрение креационистов – религия, а воззрение эволюционистов – чистая наука. Но так ли это на самом деле?

Если мы с вами задумаемся о происхождении жизни и о том, как появился наш мир, то мы столкнёмся с неизбежностью выбора одного из двух известных, но не сопоставимых между собой ответов: или наш мир появился в результате неожиданного события с последующей продолжительной эволюцией; или же он был создан благодаря осмысленному плану сверхъестественным Творцом и Источником любой жизни за непродолжительное время?

В теории эволюционизма выдвинуто первое предположение, а в теории креационизма второе. И поэтому возникают разногласия между сторонниками разных доктрин.

Любопытно, что существует несколько версий эволюционной теории. В одних материальная Вселенная считается вечной, в других самовозникающей. В действительности мало кто готов защищать положение о вечности её существования. Более того, есть не только ортодоксальная атеистическая теория эволюции (в которой кроме материальной природы нет ничего), но и деистическая (в экстремальном варианте – даже теистическая) теория эволюции. В деистической теории эволюции считается, что Бог, сотворив вселенную, затем предоставил её самой себе. Теистическая теория эволюции признаёт Бога Творцом исходного состояния космоса и также считает, что Он допустил (или даже сотворил) эволюцию как метод, которым реализовался весь нынешний мир из предположенного исходного состояния. Но и теистическая теория эволюции, по сути, отводит от Бога, который выразил Себя в Библии как Своём наивысшем Откровении. Вспомним, что человека с его духовной жизнью Он сотворил непосредственно Сам; многие явления и процессы в материальном и духовном мире явились результатом грехопадения человека и т. д. А можно ли человеческое воплощение Бога в Иисусе Христе считать проявлением эволюции!?

Можно встретить представление, что разделяющие атеистические убеждения являются верующими, так как, доказывая отсутствие Бога, они демонстрируют отрицательную веру в Него. Это утверждение скорей всего является неправомерным. Более обоснованным является представление о том, что в основе эволюционных взглядов лежит предпосылочное убеждение о вечном и бесконечном существовании материи и ее развитии. Это научно ни подтвердить, ни опровергнуть невозможно, но это вполне укладывается в концепцию конвенционализма о бездоказательном аксиоматическом принятии исходных положений, необходимых для развития научного знания.

Современный креационизм – также отнюдь не однородное идейное течение. Кто-то по-прежнему верует, что 23 октября 4004 года до нашей эры Бог принялся творить мир и на шестой день создал человека «по своему образу и подобию», кто-то стремится обогатить эту теорию «всеми разумными достижениями современной науки». Но идейные споры не мешают атаковать учение Дарвина по всем фронтам.

Особенно популярна в последнее десятилетие идея «разумного плана» (intelligentdesign). Её приверженцы признают, что Земля возникла более четырёх миллиардов лет назад, что одни виды животных вымирали, другие возникали, но все эти события протекали по заранее намеченному Творцом плану.

Один из аргументов сторонников идей теории «разумного замысла» (a fine-tuningargument) основывается на известной чувствительности Вселенной и жизни к малым изменениям мировых физических констант (Антропный принцип).

Другим течением в креационизме является «Наука о сотворении» или «научный креационизм» (creationscience), сторонники которого утверждают, что можно получить научные подтверждения библейского акта творения и библейской истории (например Всемирного потопа), оставаясь в рамках научной методологии. Сторонники «научного креационизма», как правило, настаивают на необходимости буквального прочтения Книги Бытия, обосновывая свою позицию как богословскими, так и научными аргументами. Например, для объяснения многомиллиарднолетних возрастов Земли и Вселенной, которые даёт гео- и астрофизика, в научном креационизме предпринимаются попытки доказать непостоянность во времени мировых постоянных, таких как скорость света, постоянная Планка, массы элементарных частиц и т. д.; также постулируется гравитационное замедление времени в околоземном пространстве, чтобы доказать молодой (менее 10 тыс. лет) возраст Земли и Вселенной.

Безусловно, что крайние точки зрения есть и в том, и в другом лагере. И в лагере людей, придерживающихся религиозных убеждений, и в лагере, придерживающихся научной идеологии. Наука должна строго соответствовать религии, если это религиозный лагерь, а в научном лагере полностью отрицают возможность религии, в том числе рационально доказывать и обсуждать те или иные проблемы, которые являются предметом вероучительных,

богословских дисциплин. Тем не менее имеющиеся разногласия не являются непреодолимым препятствием для диалога между сторонниками космогонических теорий, необходимого для формирования мировоззренческих оснований решения важнейших общечеловеческих проблем.

РЕВИЗИЯ МАРКСИСТСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОТЧУЖДЕНИЯ В ЗАПАДНОЙ ФИЛОСОФИИ XX ВЕКА

М.В. Смирнов
Научный руководитель ***О.В. Смирнова****, канд. филос. наук, профессор*
Череповецкий государственный университет
г. Череповец

Интерпретируя и заново открывая теорию отчуждения в 1950-х гг. через осмысление «Экономико-философских рукописей 1844 года» К. Маркса, западные исследователи не предполагали, насколько важную роль она сыграет для всего неомарксизма. Классический марксизм, будучи базой критического анализа раннеиндустриального капитализма, стал удерживать в своем поле все меньшее количество концептов социально-экономического развития, поэтому концепция отчуждения вывела марксистскую теорию на новый уровень критического осознания действительности.

Марксистским исследованием были охвачены противоречия, пределы и объективные возможности путей снятия мира отчуждения в целом («царства необходимости») [2].

Надо сказать, что, несмотря на некоторые постмодернистские предубеждения относительно этого феномена, отчуждение и сегодня является сущностной характеристикой современной буржуазной цивилизации, определяющей и в каких-то случаях калечащей судьбы обычных людей. А это в свою очередь обуславливает актуальность дальнейшего теоретического развития этой концепции.

Конечно, понимание концепции отчуждения располагает своей интеллектуальной традицией от Гегеля до современных постмодернистов. Однако наибольшую популярность она приобрела в интерпретации К. Маркса, который относил феномен отчуждения к характеристике буржуазной цивилизации и облекал этот феномен в классово дифференцированную форму, связанную с отчуждением труда рабочего.

«Отчужденный труд человека, отчуждая от него 1) природу, 2) его самого, его собственную деятельностную функцию, его жизнедеятельность, тем самым отчуждает от человека род: он превращает для человека родовую жизнь в средство для поддержания индивидуальной жизни. Во-первых, он отчуждает родовую жизнь и индивидуальную жизнь, а во-вторых, делает инди-

видуальную жизнь, взятую в ее абстрактной форме, целью родовой жизни, тоже в ее абстрактной и отчужденной форме.

Сам труд, сама жизнедеятельность, сама производственная жизнь оказываются для человека лишь средством для удовлетворения одной его потребности, потребности в сохранении физического существования. А производственная жизнь и есть родовая жизнь» [4, с. 93].

Все виды отчуждения – духовное, производственное, моральное, политическое и любое другое – суть производные от общего отчуждения личности в капиталистическом обществе. Личность не принадлежит себе.

Человек выступает как придаток к машине. Он отчужден на производстве, подчинен внешней власти в государстве, подавлен бюрократией, зависим от технологии. Иными словами, не человек создает технологию под себя, а технология заставляет подстраиваться, адаптироваться к себе человека.

Концепция отчуждения в общем теоретическом багаже критического анализа удерживала свои позиции до момента появления новых академических подходов в левой интеллектуальной среде. Так, крупным достижением левой мысли явилось развитие теории дискурса, которая подвергла ревизии центральные идеи марксистской парадигмы.

Пропитанный ницшеанством, постструктурализм подверг критике такие, казалось бы, незыблемые, классические марксистские представления, как: объективность (субстанциональность) общества, универсализм во взгляде на его устройство, экономический детерминизм. Выходя на позиции социального конструктивизма, постструктуралисты усомнились и в концепции отчуждения.

Так, наиболее видный представитель дискурсивного анализа М. Фуко (явно находящийся под влиянием ницшеанства и эксплуатирующий идею Воли к власти) развернул теорию дискурса власти, постоянно воспроизводящуюся и присутствующую всегда и везде в обществе на всех его уровнях в форме сети.

Тем самым Фуко поставил под сомнение революционность левых как таковую. С одной стороны, к этому располагала социально-экономическая действительность, казалось бы, уничтожившая классовые антагонизмы в обществе, с другой – замена системной критики капитализма дискурсивной критикой цивилизации.

Опасность решительных радикальных действий заключается в том, что наш семантический язык и смыслообразование детерминированы нашей культурой и цивилизаций, которые при любых условиях будут воспроизводить те или иные системы угнетения.

Следовательно, предполагается, что для несогласных с таким положением вещей попросту не существует возможности вырваться из удушающих рамок собственной культуры, не воспроизводя при этом те же формы угнетения, которые они пытаются преодолеть.

По М. Фуко, сама концепция отчуждения описана «буржуазным языком». Он говорит следующее: «И каким же образцом она воспользовалась,

чтобы задумать, обрисовать и осуществить эту человеческую природу? На самом же деле им оказался просто буржуазный образец.

Она полагала (социалистическая мысль), что обществом без отчуждения станет общество, которое даст дорогу сексуальности буржуазного типа, семье буржуазного типа, эстетике буржуазного типа» [5, с. 123].

Анализ базисного экономического угнетения оказался более невостребованным. Свою актуальность приобрели вопросы языка и интерсубъективности, которые говорили о формах культурного угнетения.

Вслед за М. Фуко ревизию марксистской концепции отчуждения произвели Ж. Делез и Ф. Гваттари, акцентируясь на категории желания в анализе общественных форм угнетения. Желание выступает основой, подсознательной производительной силой экономики.

Авторы выделяют шизофреническое (революционное) и параноическое (реакционное) инвестирования, которые подсознательно присутствуют в любой «желающей машине» человека и толкают его на конформизм или отрицание по отношению к существующему общественному порядку.

Капитализм, являясь продуктом параноического инвестирования, тем не менее, «пропитан» шизофренией, абсолютное достижение которой он постоянно отодвигает своими внутренними пределами. В этом смысле шизофрения является революционным явлением.

Поскольку подлинное желание является революционным, постольку его подавление является жизненно важным для общества. Общество стремится сделать так, чтобы подавление, иерархия и эксплуатация сами стали желанными. И здесь ключевую роль мыслители отводят семье – реакционному агенту, как вытесняющей инстанции со стороны подавляющей общественной формации.

Отсюда делается вывод, имеющий сходство с умозаключениями М. Фуко, об отсутствии отчуждения, в его классическом понимании. Как пишет видный неомарксист П. Андерсон: «Сама эксплуатация переживалась рабочими как эротическое удовольствие, мазохистское или истерическое наслаждение от разрушения здоровья в шахтах или на фабриках, или утрата персональной идентичности в анонимных трущобах» [1, с. 42].

Однако нужно заметить, что апелляция к ницшеанскому имморализму в работах французских постструктуралистов существенно расширяет концептуальное поле теории отчуждения и одновременно размывает ее марксистское содержание.

Проблемы возникают в том, что мы не можем до конца осознать всю сущность желающего производства. Почему многие из тех, кто имеет или должен был бы иметь объективно революционный интерес, сохраняют подсознательное инвестирование реакционного типа?

Все дело в том, что «существует бессознательное либидинальное инвестирование, которое не обязательно совпадает с предсознательными инвестированиями интереса и которое объясняет, как последние могут быть сбиты,

извращены в «самой мрачной организации», расположены ниже всякой идеологии» [3, с. 544].

Революцию делают не из долга, а из желания. Общество отчуждает личность от своего бытия-в-мире, от своего Dasein, навязывая сознанию ценности морали и долга.

Надо сказать, что развитие теории отчуждения (выход на новые формы угнетения через дискурсивный и либидинальный анализ) в постструктуралистском (а значит и ницшеанском) духе отвечало на вызовы своего времени и не могло не соотносится с переменами в социально-экономической действительности.

Но, с другой стороны, если бы не марксизм, как способ мышления, не было бы тех постструктуралистских построений, которые мы имеем. В конце концов, приходится констатировать, что все есть дело интерпретации. Дело в том, что сегодня рассуждать о той или иной форме отчуждения или ее отсутствия – значит интерпретировать социальную действительность согласно своим индивидуальным склонностям и предпочтениям. О том, как интерпретировать социальность и что считать качеством ее первоосновы, сложились целые научные школы – от феноменологии и крайних форм конструктивизма до продолжающего удерживать свои позиции объективизма.

В условиях развития постиндустриального материально-технического базиса (замаскировавшего на волне неоконсервативной эйфории многие пороки буржуазного общества) и наступления постмодерна, когда многим оказалось ясно, что идеалы Просвещения оказались пустыми и нереализованными, развитие подобных взглядов, пусть и косвенно, но все-таки продолжает развитие марксистской гуманистической традиции. А это дает надежды на то, что левая интеллектуальная мысль выживет даже в условиях многолетнего консервативно-реакционного триумфа.

1. Андерсон П. Истоки постмодерна / пер. с англ. А. Апполонова, под ред. М. Маяцкого. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2011. – 208 с.

2. Бузгалин А.В. Социальная философия XXI века: ренессанс марксизма? // Вопросы философии. – 2011. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ttp://vphil.ru/index.php?id=281&option=com_content&task=view

3. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: капитализм и шизофрения / пер. с фр. Д. Кралечкина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с.

4. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс, Ф. Энгельс. Собр. соч. изд. 2. – М.: Издательство политическое литературы, 1974. – Т. 42. – С. 41-174.

5. О природе человека. Справедливость против власти // Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с фр. С. Ч. Офертаса. Под общ. ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова. – М.: Праксис, 2002. – С. 81–147.

Секция «ЛИНГВИСТИКА, ПЕРЕВОД И ЛИНГВОДИДАКТИКА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)»

СЕТЕВАЯ ПРОЗА Л. ГОРАЛИК В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТИ

К.Н. Доронина
Научный руководитель ***Д.В. Минец***, канд. филол. наук, доцент
Череповецкий государственный университет
г. Череповец

Стремительное развитие науки и информационных технологий значительно изменило почти все сферы человеческой жизни. Большое влияние Интернет оказал и на современную литературу. В век информационных технологий формируется новая культурная среда, которая характеризуется двусторонним характером: она формирует «цифровое общество», а последнее – ее. Интернет – особая техническая среда, где параметры способов и канала коммуникации непосредственно влияют на используемые в цифровом пространстве языковые средства, а также их организацию. Именно поэтому Интернет стал для литературы новой, в большей степени удобной средой обитания, а также «породил» новое направление в современной литературе – сетевую литературу, или сетературу.

Что касается современной сетевой прозы, то особый интерес в этом отношении представляет творчество Линор Горалик. Проза Горалик ломает привычные представления о жанрах и стилях, границах литературы как искусства слова. Большая часть ее произведений пришли на бумагу из блога. Она автор сразу около десятка блогов, искусно справляется и с ограниченными по размерами микроблогами (твиттер) и с более объемными формами (ЖЖ). Не зря многие ее называют «феей Рунета».

Мы остановимся на прозаическом сборнике «очень короткой прозы» автора со знаковым названием «Короче», который наиболее ярко отражает специфику ее письма, обусловленную блоговым характером ее прозы.

Цикл Линор Горалик «Короче» изначально представлял собой «пятьдесят девять довольно коротких рассказов», позже расширившихся до 96 текстов, чей объем варьируется в диапазоне от одного предложения до одной страницы. Тексты цикла характеризуются определенной смысловой связью: из фрагментов складывается определенный образ мира, вычитывается некая авторская позиция.

Специфической чертой цикла является «вербатимная» поэтика. Как правило, сущность этой художественной техники состоит в том, что автор записывает на диктофон интервью представителей определенной социальной группы, затем расшифровывает записи и впоследствии, сокращая и монтируя, создает связный текст (вербатим – это своего рода ответ интервьюируемого на

заданную тему). Именно таким образом создается эффект непридуманной жизни, формируется сверхсюжетное пространство.

В основе «микрорассказов» Горалик (в американской традиции они назывались бы «flash stories, «рассказы-вспышки») – обостренно-сильное переживание текущего момента, в силу чего – отдельные детали речи или бытового поведения персонажей Горалик предстают как «улики», текстообразующие элементы [3].

В американской традиции общепринятыми являются термины short short story или просто short short, а также flash fiction, в немецких публикациях – это Kürzestgeschichte («кюрцестгешихте», дословно – кратчайший или же «сжатый», «концентрированный рассказ»). Тексты горалик соответствуют заявленным параметрам данного типа текстов: информативность, насыщенность произведения, отточенность стиля и предельно экономное употребление средств образности, подчиненное принципу интенциональности.

Заголовочное пространство цикла также информативно насыщенно. Заглавия сегментируют макротекст пространство на составляющие, выполняя номинативную, информативную, разделительную и экспрессивно-апеллятивную функции. Они также неоднородны по структуре [1]:

1) односложные (46 из 96 заглавий): ср.: «Свои», «Леночки», «Повторяю», «Правая», «Не спать», «Постепенно», а также ряд названий модального характера: «Отжался!», «Не спать», «Аккуратнее», «Спи»;

2) подчинительные словосочетания (35 из 96): «В белых халатах», «Никого нет», «Все хорошо», «Дверь в стене» и др.;

3) нумеративная (2 ед.): «01:38», «4, 3, 2»;

4) предложенческие (13 из 96): «Мы даже не можем представить себе такой высоты», «С моря ветер холодный дохнул из-за туч», «Это называется так», «The Flying Ridge of Clouds is Thinning» и др.

Заголовочные структуры текстов Л. Горалик можно рассматривать как некие тексты-примитивы, имеющие потенциально большую возможность дальнейшего развертывания смыслового содержания: заглавие как бы готовит читателя к развитию событий, заставляет его додумывать и по-своему интерпретировать текст.

Степень соотнесенности заглавия с макротекстом цикла может быть разной:

1) соотнесенность с текстом «явная», в нем задается основная тема рассказа (таков текст «Emergency» – так в англоязычных странах называют скорую неотложную помощь, где говорится об экстренном осмотре доктором случайной пациентки, обнаружившей у себя подозрение на рак молочной железы);

2) соотнесенность с текстом относительная (без прочтения текста смысл названия не ясен: таков текст «Не считается», представляющий собой случайный диалог между незнакомыми людьми в лифте: – «Он потер пальцами висок, она спросила, что, голова болит? Он утвердительно опустил веки, и тогда она сказала: хотите, я поцелую – и у вас все пройдет? Он изумленно уставился на нее. Она быстро отвела глаза, сделала неловкое движение рукой – будто

попыталась убрать сказанное из разделявшего их воздуха – и поспешно вышла из лифта»);

3) соотнесенность с текстом аллюзийная; в таких случаях заглавие представляет собой прецедентный текст (фрагмент «С моря ветер холодный дохнул из-за туч» как прямая цитата стихотворения Э. По «Аннабель Ли» в переводе К. Бальмонта «Оттого и случилось когда-то давно, / В королевстве приморской земли, – С неба ветер повеял холодный из туч, / Он повеял на Аннабель-Ли»).

Текстовый объем некоторых рассказов цикла «Короче» не превышает 1 сложного предложения: ср. рассказ «Панадол» (название образовано по модели лекарственных препаратов типа «валидол», «панадол», в данном случае – посредством сложения элементов основ «панацея» + словообразовательный элемент «-дол»): «Тогда он пошел в спальню и перецеловал все ее платья, одно за другим, но тоже не помогло». Автор здесь и вообще довольно часто берет лишь кульминационный момент некоей ситуации и делает ее основой текста.

Аналогичная ситуация в тексте «Done and done». Рассказ представляет собой одно сложное предложение: «Уже потом, в раю, им довелось побеседовать о том, имело ли это смысл, и по всему получалось, что – нет, не имело». Основа текста – развязка, подведение итогов давно свершившегося и, более того, неважного. Все остальные события выносятся за скобки. Название текста как сильная позиция редуцирует сложное предложение до идиомы «Done and done».

В некоторых случаях концентрация событий в пределах рассказа может достигать невероятной плотности. Рассказ «Слепая зона» состоит из 2 предложений: «Просто машина, которая ее сбила, была невероятно желтой. Такой скрежещуще-желтой машины он никогда в жизни не видел». Участок дороги, который невозможно увидеть в боковые зеркала автомобиля, на подтекстовом уровне позволяет «развернуть» номинацию до целого ряда событий: герой – героиня – автомобиль – ДТП – смерть героини. Данные рассказы напоминают фрагменты, миниатюры. В составе целого (книги) фрагменты соединяются по принципу монтажа или коллажа.

Синтаксис текстов предельно прост. Короткая реплика замещает сюжет. Применительно к текстам возникает ощущение, что людей, произносящих реплики в миниатюрах, можно назвать «условно ненужными». Голоса не приписаны лицу, говорящий обезличен, диалог не возникает. Герои испытывают потребность говорить, но не слушать. Единообразное графическое оформление (реплики начинаются с полуслова, с многоточия) подчеркивает принцип монтажа. Ни конец, ни начало цикла не маркированы текстами, которые играли бы роль эпиграфа/эпилога. Голоса сливаются в непрерывный гул (так называемый «хоровой дискурс»).

Большинство реплик построено парадоксально, что придает им комический оттенок.

Итак, в первой части книги Л. Горалик («Короче») безличный автор-повествователь (иногда используя несобственно-прямую речь героя) рассказывает девяносто шесть коротких историй. Горалик «документирует» дискур-

сивные практики современности, создавая коллективный образ социального (роевого) «мы»-сознания. Вместе с тем, она не использует «готовый» документ, но создает художественный образ, «документируя» речевую практику современности [2].

Таким образом, на примере проанализированной книги можно сделать выводы о синтаксических параметрах «концентрированного рассказа». Это прежде всего преобладание простых предложений средней длины или одиночных сложных, использование средств языковой экономии и стилистических фигур, направленных на редукцию синтаксической структуры, а также смещение сюжетно-композиционного центра произведения к кульминационной либо финальной его части, запечатленной в прозаическом фрагменте. Подобная эстетика краткости особо актуальна в век высоких скоростей и компьютерных технологий, когда часто мысль ограничивается заданным минимумом печатных знаков, именно поэтому требует дальнейших исследований, особенно с точки зрения лингвостилистических параметров типа текста, «концентрированный рассказ».

1. Горалик Л. Это называется так (короткая проза). – М., 2014.

2. Васильева Е. Нельзя сказать короче. Рец. на книгу Л. Горалик «Это называется так (короткая проза). URL: http://prochtenie.ru/reviews/27909**.**

3. Снигирева Т.А., Подчиненов А.В. Поэтика фрагмента: возможности и ограничения // Феномен незавершенного. – Екатеринбург: Изд. Урал. ун-та, 2014. – С. 323–360.

ИМЕНА ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ РОМАНА РЕНСОМА РИГГЗА «ДОМ СТРАННЫХ ДЕТЕЙ»: К ПРОБЛЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Р.Ю. Петрова

Научный руководитель ***Е.Н. Ильина****, д-р филол. наук, профессор*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Писатель подбирает либо конструирует не только личные имена, но и все компоненты ономастического пространства произведения. Он знает характеры, занятия, душевные и физические данные персонажей – и в этой ситуации имя не может не войти в какие-то связи с уже известными свойствами персонажа и задачами произведения. Литературная ономастика всегда «говорит», то есть выполняет смысловую функцию [2].

Имена персонажей и географических объектов в художественном произведении соотносят его действие с определенным местом (страной, языком), временем, социальной средой. В романе Ренсома Риггза «Дом странных детей» имена главных героев играют особенную роль, потому что это произведение

относится к жанру «фэнтези». Фэнтези носит в себе черты легенды, сказки, мифа, и одним из признаков этих жанров можно назвать «говорящие» имена.

При переводе художественных произведений переводчик сталкивается с множеством препятствий, одним из которых является перевод имен героев. Нередко автор вкладывает в имена какой-то смысл, необходимый для правильного восприятия произведения; для литературы жанра фэнтези «второе дно» имен особенно актуально. Некорректный, недостаточно близкий к оригиналу перевод имени может исказить картину, которая, по замыслу автора, должна создаться у читателя.

Для фэнтези характерны необычные имена, заимствованные из Библии, мифов, сказок и легенд. В таком случае переводчик оказывается в сложной ситуации: ему необходимо передать положительную или отрицательную коннотацию, заложенную в имени, – и одновременно ему нужно адекватно перевести текст, без появления не запланированных автором архаизмов, чтобы не нарушить целостность текста.

Имена собственные закреплены за героями в индивидуальном порядке, они должны быть универсальны, понятны не только в какой-то одной языковой среде, но и в других языковых и культурных средах, что приводит к закономерному результату: имена собственные становятся объектом межъязыкового и межкультурного заимствования [1].

Вопрос о значении имен собственных приобретает особенную актуальность при межкультурных и межъязыковых контактах. При преодолении межъязыкового барьера (что происходит при переводе книг на другие языки) сохраняется внешняя форма имени, в то время как важные элементы его содержания пропадают. Результатом исчезновения значения имен собственных становится их неполное функционирование в иной языковой среде, что влечет за собой непонимание и неточное восприятие текстов, содержащих имена.

Одним из ярких примеров такого непонимания становятся имена героев романа «Дом странных детей».

Именем дедушки Джейкоба Портмана (Jacob Portman) в переводе Елены Боровой на русский стало «Абрахам Портман» (Abraham Portman). Фонетический рисунок имен остался таким же, как в оригинале, но пропала отсылка к библейскому сюжету: патриарху Аврааму и его внуку Иакову. Кроме того, исчезли значения имен при переходе в другую языковую среду: «Отец многих» (Авраам) и «следующий»/«да защитит Бог» (Иаков). Вследствие этого текст романа несколько обеднился, потому что отсутствует ощущение наследственности, перехода умений, способности охранять окружающих в династии (от деда к внуку). Значение фамилии также нечитаемо для русскоязычного читателя (с голландского – «привратник» poort ‘gate’ + man ‘man’ [5]), и это более досадная потеря, т.к. дед и внук Портманы обладали особой способностью: только они могли видеть чудовищ, угрожавших «странным детям» и, следовательно, только они могли их защитить.

Полное имя директрисы приюта «странных детей» – Альма (с лат. «кормилица») ЛеФэ (среднеангл. «фея») Сапсан (Alma LeFay Peregrine). В си-

лу слабой ознакомленности русскоязычного читателя со среднеанглийским (или с французским, т.к. «Le Fay» пришло в среднеанглийский из старофранцузского), возникает невозможность ощутить «магическую» составляющую имени мисс Сапсан. По сюжету романа директриса духовно и физически питает своих подопечных, что нашло свое отражение в ее имени, но в русском переводе не было показано. Впрочем русскую версию романа от озвучки и официального названия одноименного фильма выгодно отличает перевод фамилии мисс Сапсан: в фильме Тима Бёртона предпочли оставить отсылку к латинскому наименованию сапсана – Falco peregrinus, из-за чего пришлось пожертвовать смысловой составляющей фамилии и воспользоваться транслитерацией («мисс Перегрин»).

Имя прекрасной девушки Эммы Блум (Emma Bloom) тоже подверглось обеднению: пропало значение «цветок» из фамилии («Bloom»), которое наводило на мысль о ее способности – владении огнем, который часто сравнивают с цветком. К тому же внешность самой Эммы покоряла сердца, что позволяет решить, что фамилия «Цветок» может относиться конкретно к ее красоте.

Достаточно загадочным персонажем романа можно считать Еноха О'Коннора (Enoch I'Connor), способного оживлять на краткое время умерших и неодушевленные существа. Ренсом Риггз вложил в имя этого героя отсылку к двум крупным фигурам культуры человечества: патриарху Еноху и королю из ирландских эпических сказаний Конхобару (О'Коннор – фамилия, ведущая свою историю именно от этого воителя), при чьем дворе находились такие известные герои ирландского эпоса, как богатырь Кухулин, Дейрдре, Коналл Кернах и др. В русском переводе сохранилась отсылка к библейскому патриарху (хотя пропало значение самого имени – «инициированный» [6], «посвященный» [7]), но полностью пропала аллюзия на Конхобара, из-за чего несколько пострадала цельность образа. По тексту романа (и по сюжету фильма) Енох высказывает намерение составить армию из своих оживленных марионеток, стать ее королем и повести в бой.

Героиня романа Оливия Аброхолос Элефанта (Olive Abroholos Elephanta) может управлять воздухом, что автор элегантно отразил в ее имени. Аброхолос – юго-восточный шторм у берегов Бразилии, Элефанта – сильный южный или юго-восточный ветер, дующий в Индии в сентябре и октябре. Перевод имени этой девушки вполне корректен, хотя в силу отсутствия знаний о штормах в Бразилии и Индии (достаточно экзотических для русских людей стран) контекст без дополнительных расследований уловить сложно.

У каждого из «странных детей» есть свои обязанности, которые они должны выполнять. Миллард Наллингс (Millard Nullings), невидимый мальчик, тщательно фиксирует каждую мелочь окружающего их мира, чтобы в дальнейшем использовать свои записи во время побега от местных жителей. Кроме этого, он активно использует свою способность становиться невидимым, когда дети ищут выход из ловушек, в которые их загоняют враги. Его усилия отражены в имени – «охранник мельницы», его способность отражена

в фамилии – «ничто, несуществующее» (от франц. Nul – ноль), но эти значения в русском переводе отразить не удалось.

«Странного ребенка» со способностью сновидца наделили именем «Гораций Сомнассон» (Horace Somnusson), из-за чего пропало значение «сон» (somnus) из его фамилии. В такой же ситуации оказалась и Клэр Денсмор, девочка с зубами на затылке, что было отражено в ее фамилии (лат. dens – зуб). Имя «Клэр» в переводе с французского значит «светлая», «яркая», создается любопытное противопоставление между именем героини и ее фамилией. Это противопоставление отражает неоднократно подчеркиваемый автором контраст между ее «кукольной» красотой и зубастой пастью, таящейся под ее локонами. В русском переводе эта любопытная черта не отразилась.

В силу разного культурного прошлого у читателя романа «Дом странных детей» в переводе на русский язык, может возникнуть определенное недопонимание ситуации из-за отсутствия в тексте перевода определенных отсылок к реалиям англоязычного мира.

Из-за исторической трансформации имен собственных путь транслитерации имен, без поисков древнего варианта имени, выбранный переводчиком, является наиболее корректным способом перевода романа. Благодаря этому текст сохранил свой современный характер, без употребления архаизмов.

Несмотря на то что перевод может считаться полным, корректным, хорошо выполненным, без отклонений от оригинального текста, значения имен полностью не отразились в тексте. Возможно, было бы нелишним сделать подстрочную ссылку в дальнейших переизданиях романа, чтобы не пропадал смысл, заложенный автором в имена героев.

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур [Текст] / Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.

2. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе [Текст] / Ю.А. Карпенк. – М.: Философская наука, 1986. – 56 с.

3. Риггз Р. Дом странных детей [Текст] / Р. Риггз. – Харьков: Клуб семейного досуга, 2012 – 432 с.

4. Behind the name [Электронный ресурс]: энциклопедия имен. – Режим доступа**:** http://www.behindthename.com/

5. The Dictionary of American Family Names [Электронный ресурс]: словарь имен. – Режим доступа: http://library.austintexas.gov/database/dictionary-american-family-names

6. Jones' Dictionary of Old Testament Proper Names [Электронный ресурс]: словарь имен Ветхого Завета. – Режим доступа: http://biblecentre.org/content.php?mode=7&item=1270

7. NOBSE Study Bible Name List [Электронный ресурс]: словарь библейских имен. – Режим доступа: http://www.abarim-publications.com/Meaning/#.WBZzQi2LTIU

Секция «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

ВОЗМОЖНОСТИ СУПЕРВИЗИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РИСКОВ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Ю.А. Бедарева
Научный руководитель ***С.И. Михайлова****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Проблема профессиональных рисков получила свое развитие в связи с тем, что постоянно возрастает количество рисков, с которым сталкивается человек в своей профессиональной деятельности.

По мнению В.Д Роика, последствиями рисков являются различные нарушения, деформации и профессиональные болезни специалистов, которые негативно влияют на эффективность труда работников.

Несмотря на то что ученые проявляют значительный интерес к проблеме профессиональных рисков, сама теория профессиональных рисков до нашего времени находится в стадии развития. Поэтому нами была предпринята серия исследований, которая позволила выделить некоторые особенности профессиональных рисков специалистов по социальной работе.

Исследования (2013) и (2014) годов позволили прийти к следующим выводам:

- к основным видам профессиональных рисков специалистов этой области относятся риски деятельности в ситуациях неопределенности; риски принятия решений в короткие сроки; риски, связанные со спецификой жизненных ситуаций клиентов; риски размытости поля деятельности специалистов;

- к числу негативных последствий профессиональных рисков – эмоциональное истощение, хроническая усталость и чувство вины. Мы считаем, что они поставили эти показатели на первое место потому, что на практике им приходится испытывать подобные состояния. Стрессогенный характер деятельности не может не приводить к накоплению усталости и, как следствие, физическому и эмоциональному истощению. Эти состояния снижают уровень трудовой отдачи, что и вызывает у специалистов чувство вины. Примечательно, что респонденты отметили в качестве негативных последствий второго порядка значимые для развития личности показатели: сужение потребностной сферы и сужение круга общения. Для специалистов это является предвестником возможных профессиональных деформаций;

- большинство опрошенных отметили, что не владеют в достаточной степени способами профилактики негативных последствий профессиональ-

ных рисков, не знают передовых технологий, позволяющих смягчить либо полностью исключить негативные последствия профессиональных рисков [1].

Для того чтобы эффективно осуществлять профилактику последствий профессиональных рисков специалистов по социальной работе, необходимы новые формы работы, которые хорошо зарекомендовали себя в практической деятельности организаций разных стран мира. Одной из таких форм является супервизия.

В социальной работе как понятие и сфера деятельности супервизия появилась в 30-е годы XX века. Одним из родоначальников супервизии считается З. Фрейд, под руководством которого специалисты в области психотерапии и психоанализа обсуждали собственные профессиональные проблемы и проблемы клиентов. Позднее супервизия появилась в Америке, что было связано с развитием социальной работы в сфере социальной помощи населению. В 60-е годы XX века супервизия приходит в Англию и Германию.

В 1965 г. в Германии начинается профессиональная подготовка супервизоров.

Обычно под супервизией понимается ограниченный во времени, последовательный процесс корректирующего консультирования и обучения, ориентированный на активизацию личностного и профессионального потенциала специалиста, осуществляемый одновременно с профессиональной деятельностью.

В зарубежных системах профессиональной подготовки представителей помогающих профессий супервизии отводится существенная роль, однако в России до настоящего времени супервизия не получила широкого развития. В отличие от обычного консультирования или терапии, ее особенностью является то, что она проводится только по профессиональным проблемам, и осуществляет ее специалист – супервизор. В самом общем виде – это профессиональная поддержка, потребность в которой может возникать у специалиста в тех случаях, когда в своей деятельности он сталкивается с профессиональными трудностями – рисками. Как особый вид деятельности супервизия предполагает, с одной стороны, супервизора, предлагающего услуги помощника, с другой стороны, супервизанта, ищущего такой помощи и поддержки. При этом супервизор предлагает супервизанту отношения партнерства, целью которых являются достижение определенных целей, поиск новых способов и приемов, которые бы располагали большим потенциалом для решения профессиональных проблем. При этом супервизор признает приоритеты супервизанта, его собственные ресурсы, способность к самоопределению и принятию профессиональных решений [2].

В целях полноценной и эффективной профилактики последствий профессиональных рисков специалистов по социальной работе супервизору, в процессе сопровождения специалиста, делегируется целый ряд важных функций.

Образовательная функция, её суть заключается в совершенствовании системы профессиональных знаний и представлений супервизанта по пробле-

мам сущностных характеристик профессиональных рисков, в творческом процессе взаимного обучения супервизора и супервизанта, ориентированном на практику.

Консультативная функция проявляется в совместном исследовании различных проблем, возникающих во время практической деятельности. Иными словами, в рамках этой функции, супервизия – это возможность обсуждать профессиональные трудности с компетентным человеком, вместе с ним исследовать проблемные случаи, явления, ситуации, преодолевая существующий у каждого в отдельности негативный опыт столкновения с рисками и обретая новый.

Молодому специалисту подчас не хватает уверенности в рассуждениях, размышлениях, в построении деятельности с учетом характера возможных рисков, в трезвости мышления. Супервизия же, осуществляя фасилитационную функцию, предоставляет супервизанту возможность выразить свои переживания и вербализовать их. На супервизии супервизант, как правило, становится более критичным к себе, поэтому успешность решения той или иной профессиональной проблемы повышается. На супервизии происходит осмысление им не только какого-то частного случая, но и формирование представления о себе как о специалисте. В ходе супервизии супервизант осознает, что он может справиться с профессиональными рисками и состояться в своей профессии, а супервизор постоянно направляет его для этого осознания, тем самым осуществляя мотивационную функцию.

В случае, когда специалист считает себя недостаточно компетентным, супервизор помогает ему изменить отношение к себе, к восприятию сложных ситуаций, осознать необходимость постоянного профессионального совершенствования и рост. Он помогает специалисту определиться со стратегиями дальнейшей работы, научиться прогнозировать последствия того или иного профессионального решения с учетом характера возможных рисков.

Квалифицированный супервизор учит специалиста анализировать свои ошибки, извлекая из этого максимальную пользу для себя, быть оптимистичным в любой ситуации, верить в свои возможности и возможности клиента, выдвигать гипотезы в поиске сложных решений, уметь их реализовывать, создавая для этого необходимые условия

Основной задачей супервизора на протяжении всего супервизорского процесса является создание для супервизанта условий, позволяющих ему пережить профессиональную тревогу или риск в комфортных для него условиях, всесторонне ее исследовать и найти пути решения.

Принято считать, что супервизия дала свои результаты в том случае, если специалист (бывший супервизант) становится способен к самосупервизии, то есть становится супервизором для себя.

Таким образом, на наш взгляд, именно супервизия, в силу ее специфических функций и задач, должна занять ключевое место в профилактике по-

следствий профессиональных рисков специалистов по социальной работе. В связи с этим целесообразно было бы начать подготовку таких специалистов-супервизоров из числа наиболее опытных практиков.

1. Бедарева, Ю.А. Изучение представлений о профессиональных рисках специалистов социальной сферы / Ю. Бедарева //Агенство научных публикаций ВАКИЗДАТ / Педагогика и психология: инновация и практика. Сборник материалов по итогам международной научно-практической конференции, Москва,10 июня 2013 года / под общей редакцией д.п.н. Н.С. Пурышевой. – М.: Научные технологии, 2013. – С. 154–160.

2. Михайлова, С.И. Супервизия в социальной работе / С.И. Михайлова // Актуальные вопросы теории и практики социальной работы: сборник научных трудов / Мин-во образования и науки РФ; Вологод. гос. пед. ун-т. – Вологда: ВГПУ, 2011. – С. 197–226.

3. Роик, В.Д. Профессиональные риски / В.Д. Роик. – М.: АНКИЛ, 2004. – 280 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОСУЖДЕННЫМИ ЖЕНЩИНАМИ

Т.М. Бендак

Научный руководитель ***Э.В. Зауторова****, д-р пед. наук, профессор*

Вологодский институт права и экономики

г. Вологда

Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года ориентирует на использование и реализацию индивидуального подхода в работе с осужденными, решение вопросов, связанных с коррекцией поведения, позитивным изменением внутренних установок и ценностных ориентации осужденных, приобщением их к освоению и выполнению основных социальных ролей в обществе в качестве законопослушных, общественно полезных граждан. В сфере воспитательной работы с осужденными предполагается расширение форм организации культурного досуга осужденных, клубной и кружковой работы [1].

В настоящее время в России наблюдается тенденция к увеличению преступлений, совершаемых женщинами. Статистические данные ФСИН России показывают, что по состоянию на 1 сентября 2016 года в учреждениях уголовно-исполнительной системы содержится 51 582 женщины [4].

В период отбывания наказания в исправительных учреждениях зачастую происходит падение культурного, образовательного уровня развития осужденных женщин, распространение в их среде тюремной субкультуры.

Кроме того, многие из них не способны планировать свою дальнейшую жизнь после освобождения, ставить и реализовывать цели, нести ответственность перед собой и своей семьей. Все это в конечном итоге осложняет процесс исправления.

В проведении воспитательной работы в исправительном учреждении наблюдается формализм, вследствие чего осужденная женщина, как правило, остается лишь объектом педагогической деятельности. В связи с этим возрастает потребность в активизации деятельности по формированию у осужденных женского пола целостного эстетического отношения к жизни, ценностных ориентаций, повышению готовности к осознанному включению в процесс собственного нравственного развития, самостоятельной работы над собой и готовности к сознательному выбору цели жизни и понимания ее смысла. Безусловно, важным источником вышеперечисленного выступает процесс художественной самодеятельности, позволяющий реализовать свои возможности, приобщить их к накопленному человечеством опыту, общечеловеческим интересам, устремлениям, идеалам.

Реализация принципа гуманизации уголовно-исправительной системы в стране, продолжающееся ее реформирование направлены прежде всего на решение правовых вопросов, а в меньшей степени на условия для самореализации потенциальных возможностей и способностей каждого осужденного.

Анализ нормативно-правовых актов Федеральной службы исполнения наказания, определяющих процесс реформирования пенитенциарной системы, позволил выделить проблемные формы организации художественной самодеятельности, свойственные для женских исправительных учреждений.

1. Отсутствие у большинства сотрудников пенитенциарных учреждений: а) четкой установки на оказание воспитательного воздействия на осужденную женщину; б) необходимой подготовки, практического опыта воспитания и реабилитации посредством художественной самодеятельности, в силу большой текучести кадров.

В большей степени данный аспект касается начальников отрядов исправительных учреждений. Именно они должны вовремя заметить в осужденной женщине творческие способности, предрасположенность к тому или иному виду творчества. Ведь, как известно, духовные ценности являются ведущим ориентиром исправления и воспитания личности. Осужденная женщина, имеющая высокий уровень развития духовно-нравственных ценностей, обладает иммунитетом по отношению к отрицательным влияниям окружающей среды. В ее поведении и деятельности определяющими являются ценности, на которые она ориентируется (ответственность, осознание своей вины, раскаяние в совершенном преступлении). Несмотря на деформацию личности осужденных женщин, у них сохраняются понятия таких вечных ценностей, как семья, жизнь, свобода, дружба, которые можно усилить и укрепить участием в художественной самодеятельности.

Деятельность сотрудников-воспитателей по вовлечению осужденных женщин в процесс воспитания путем приобщения к художественной самодеятельности обеспечит удовлетворение эстетической потребности и положительно повлияет на направленность личности, степень преодоления негативных воздействий социума, овладение определенными способами этого преодоления, навыками межличностного и группового общения.

Крайне важно также, чтобы педагог, работающий с осужденными женщинами, был не узким специалистом в области организации художественной самодеятельности, а обладал достаточной подготовкой в различных ее проявлениях, например в сценической речи, вокале, хореографии, поэзии и т.д. Самое же главное его качество – умение подойти к работе с любителями не формально, а воспринять их пусть даже неумелую, но искреннюю тягу к художественной самодеятельности как самое важное обстоятельство в работе. Необходимо попытаться «не отобрать» способных и талантливых, а «открыть» их [2, с. 116].

По мнению А.С. Макаренко, при организации воспитательной работы с правонарушителями огромное значение должно быть отведено роли воспитателя и его авторитету. Необходимый уровень образования для осуществления педагогического процесса, высокие моральные качества, ответственное отношение к выполнению служебного долга остаются главными требованиями к сотруднику исправительного учреждения и сегодня [3, с. 231].

Для разрешения данного проблемного вопроса в первую очередь необходимо уделить внимание совершенствованию отбора кадров на службу в уголовно-исполнительную систему. Кроме этого, перспективами разрешения возникшей проблемы могут также стать повышение квалификации сотрудников исправительных учреждений в части организации художественной самодеятельности с осужденными женщинами, с целью подготовки высокопрофильных специалистов в данной сфере.

2. Недостаточное разнообразие форм художественной самодеятельности, используемых в исправительных учреждениях.

Рассматриваемый нами аспект обуславливает то, что каждая из осужденных женщин индивидуальна и талантлива по-своему. Для обеспечения нравственного, культурного, эстетического воспитания осужденных женского пола необходимо в каждом исправительном учреждении проводить конкурсы, концерты, представления, смотры различной тематической направленности, расширить круг выбора организуемых мероприятий, в которых бы могла принять участие и продемонстрировать свои творческие способности данная категория осужденных.

Многообразие педагогических методов, подходов диктуется самим многообразием форм существования любительского творчества осужденных женщин. Важно, чтобы эти методы были ориентированы на конкретного человека, учитывая его возможности и особенности дарования. На сегодняшний

день наиболее актуальными направлениями художественной самодеятельности в женских исправительных учреждениях являются: хореографические и литературные кружки, вокально-эстрадное искусство. Примером может послужить известнейший конкурс песни среди осужденных женщин, «Калина красная», объединяющий таланты по всей России.

Анализ существующих на данный момент времени форм организации художественной самодеятельности осужденных женщин натолкнул на мысль о том, что во всех учреждениях пенитенциарной системы, где отбывают наказание осужденные женского пола, необходимо формирование вокально-инструментальных ансамблей, которые принимали бы активное участие в проведении культурно-массовых и праздничных мероприятиях, а также по возможности создание духовых оркестров, театральных студий и т.д.

3. Отсутствие условий, направленных на участие в художественной самодеятельности. Формирование положительного интереса к художественной самодеятельности непременно ставится в зависимость от условий, способствующих проявлению желания осужденной женщины к творчеству, что не всегда происходит. Отсюда следует, что настоящее положение дел в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы требует создания не только соответствующих материальной базы: оборудование, материал для изготовления костюмов, декораций, световые и спецэффекты, а также должным образом организованную первоначальную ориентировку в новой для осужденной женщины деятельности, расширение круга представлений о художественной самодеятельности, обогащение личного опыта новыми впечатлениями.

Для эффективного и непрерывного процесса художественной самодеятельности осужденных женщин обязательно пополнение и постоянное обновление материального и технического обеспечения исправительных учреждений. Кроме этого, следует постоянно применять меры по стимулированию осужденных женского пола к участию в художественной самодеятельности. Например, объявлять благодарность, награждать подарком, денежной премией за вклад в организацию, развитие, приобщение к творчеству в местах лишения свободы.

Таким образом, помимо совершенствования материальной базы женских исправительных учреждений, необходимо обратить внимание на моральную составляющую организации художественной самодеятельности, так как различные виды поощрения способствуют мотивации к самосовершенствованию, самореализации осужденных женщин, посредством включения в процесс художественной самодеятельности.

Думается, что на базе пенитенциарных учреждений следует проводить отдельные занятия, способствующие расширению взглядов осужденных женщин на художественную самодеятельность в рамках гуманитарной учебы.

Таким образом, существует необходимость развивать и совершенствовать формирующуюся систему воспитательного воздействия в исправитель-

ных учреждениях, где отбывают наказание осужденные женщины, путем приобщения их художественной самодеятельности, в целях реализации в должной мере задач, стоящих перед уголовно-исполнительной системой.

1. Распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010 № 1772-р (ред. от 23.09.2015) О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года // СЗ РФ. – 2010. – № 43. – Ст. 5544.

2. Зауторова, Э.В. Роль театрального искусства в процессе исправления осужденных / Э.В. Зауторова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 2(26). – С. 115–118.

3. Макаренко, А.С. Собрание сочинений: В 7 т. / А.С. Макаренко. – М., 1957. – Т. 2. – 420 с.

4. ФСИН России официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://фсин.рф/structure/inspector/iao/statistika/Kratkaya%20har-ka%20UIS/ (дата обращения 20.09.2016).

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ГЕНДЕРНОГО ХАРАКТЕРА В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

К.С. Гурбанова

Научный руководитель ***О.В. Нагибина****, канд. пед. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

В последнее время тема социального предпринимательства становится все более популярной и обсуждаемой. Но для быстрого и всестороннего развития данного явления необходима активная поддержка со стороны государства. Стоит отметить, что социальное предпринимательство может стать хорошим решением в большинстве социальных проблем современного общества.

Бесспорно, что «социальное предпринимательство настолько же необходимо для прогрессивного развития общества, как предпринимательство для прогресса экономики, и это явление заслуживает более строгого и пристального внимания, чем то, которое уделяется ему сейчас» [5].

Цель нашего исследования – изучить возможности социального предпринимательства в решении гендерных проблем российского общества.

В современной научной литературе нет единства в понимании сути социального предпринимательства.

Так, в электронной базе данных Думы РФ социальное предпринимательство выступает как "социально ориентированная деятельность субъектов малого и среднего предпринимательства, направленная на достижение обще-

ственно-полезных целей, решение социальных проблем, в том числе оказание поддержки лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации" [6].

По определению Фонда региональных социальных программ «Наше будущее», социальное предпринимательство – это новаторская деятельность, изначально направленная на решение или смягчение социальных проблем общества на условиях самоокупаемости и устойчивости. Кроме того, социальное предпринимательство – это баланс социальных целей и коммерческой составляющей, где деньги – не цель, но средство достижения этих социальных целей, позволяющее предпринимателю оставаться устойчивым и независимым [3].

Изучив ряд определений, можно рассмотреть термин «социальное предпринимательство» как предпринимательскую деятельность, нацеленную на смягчение или решение социальных проблем, характеризующуюся следующими основными признаками: социальное воздействие, инновационность, самоокупаемость и финансовая устойчивость, масштабируемость и предпринимательский подход [2].

Объектом социального предпринимательства могут быть различные социальные явления, организации и категории населения, столкнувшиеся с социальными проблемами. На наш взгляд, особого внимания в современных условиях заслуживают социальные проблемы гендерного характера. Отметим, что «ге́ндер» – это социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Это те аспекты мужского и женского, которые задаются в первую очередь обществом как некоторый социальный норматив.

Гендерные отношения, как и любые другие отношения внутри общества, регулируются благодаря проводимой государством политике, в нашем случае гендерной политике. «Гендерная политика – это политика, целью которой является предоставление женщинам и мужчинам равных прав и возможностей во всех сферах общественной и приватной жизни».

В российском государстве гендерная политика определена в Конституции Российской Федерации 1993 года. В статье 19, пункт 3 Конституции 1993 года провозглашался принцип строгого равенства между мужчинами и женщинами как в обладании гражданскими правами и свободами, так и в их реализации. Статья 37, часть 3 гарантировала мужчинам и женщинам право на равное вознаграждение за равный труд. Эти статьи дополняли статья 7, где объявлялось о необходимости «государственной поддержки семьи, материнства, отцовства и детства», а также статья 38, которая указывает, что «забота о детях и их воспитании – равное право и обязанность родителей» [4].

В гендерной политике современной России акцент перенесен с борьбы за установления равных прав и равных возможностей для женщин и мужчин к поддержке женщин как матерей (отпуск по уходу за ребёнком, материнский капитал, льготы). Но и в этом направлении гендерную политику нельзя счи-

тать хорошо продуманной. Например, в России по-прежнему не практикуется отцовский отпуск по уходу за детьми.

В настоящее время вопросы гендерного равенства и гендерной политики в России не часто являются предметом научных исследований и обсуждений. Скорее всего причиной этому является то, что большинство граждан считает, что ситуация по обеспечению равенства полов вполне благополучна.

Для обеспечения гендерного равенства в обществе государству необходимо решить следующие проблемы в этой сфере:

Во-первых, это недостаток информации о гендерном равенстве и программах по решению гендерных проблем в России.

Во-вторых, это отсутствие стремления государственной власти к внедрению принципов гендерной политики.

В-третьих, отсутствие восприятия самим обществом гендерных проблем как серьёзных и др.

Но на наш взгляд, стоит уделить большее внимание мужской части населения как наиболее уязвимой в социальном плане. Мужчины, столкнувшиеся с социальной проблемой, зачастую не обращаются за помощью, ведь они с раннего возраста усваивают социальную установку в виде запрета на проявление слабости, чувства страха и других «неправильных» для мальчика чувств.

По сравнению с женщинами, сегодня для мужчин очевидны рост психосоматической заболеваемости, низкая продолжительность жизни, ухудшение социально-психологического статуса и мн. др. Поэтому считаем, что необходимо открывать социальные предприятия именно для такой категории граждан, как мужчины, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации. Это могут быть как мужчины, переживающие разрыв отношений в результате развода, так и мужчины, ставшие лицами без определённого места жительства. Также это вернувшиеся из мест боевых действий, из мест заключения,а также мужчины, подвергшиеся насилию или демонстрирующие свое агрессивное поведение в отношении собственных жен или подруг и многие другие.

На наш взгляд, для решения указанных проблем, в рамках социального предпринимательства необходимо создавать такие организации по оказанию социальных услуг, которые могут полностью изменить существующее положение дел в данной области.

Деятельность данных организаций может осуществлять:

- ✓ производство товаров (социально значимых и общего пользования);
- ✓ консультирование (социально-психолого-педагогическое, юридическое);
- ✓ обучение и повышение квалификации (проведение тренингов и семинаров);
- ✓ бытовые услуги (ремонт техники, парикмахерские и др.);
- ✓ развитие экотуризма;

- ✓ услуги в сфере культуры (театральные спектакли, художественное оформление);
- ✓ трудоустройство безработных;
- ✓ построение связей с организациями здравоохранения, образования и культуры, социальной защиты и др.

Основная идея подобных программ и проектов – организация деятельности, сочетающей черты социальной работы и бизнеса. Она сочетает в себе высокую приспособляемость и экономическую эффективность малого бизнеса с ориентацией на удовлетворение наиболее острых общественных нужд социальной сферы.

Для выявления актуальных потребностей мужчин города Вологды нами разработана Программа внедрения телефонной кризисной линии для мужчин с ОВЗ «Просьба о помощи – не признак слабости». Данная программа была высоко оцененана III Международном конкурсестуденческих научно-исследовательских проектов «ПРИНИМАТЬ. ПОНИМАТЬ. ПОМОГАТЬ», посвященном 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского, который проходил в г. Курске 27 апреля 2016 г.

Как показывает опыт, решение гендерных проблем возможно лишь при взаимных усилиях общества (как граждан, так и организаций) и органов государственной власти. Эти усилия могут выражаться в проведении информационной поддержки о гендерном равенстве, повышении контроля над соблюдением прав всех лиц независимо от пола, изменения сознания граждан в этом отношении, поддержке наиболее уязвимых в гендерном отношении слоев населения и др.

1. Глушков В. Социальное предпринимательство в России. Начало пути / В. Глушков [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.rmcenter.ru/about/news/detail.php?ID=2907

2. Гурбанова К. С. Социальное предпринимательство в решении гендерных проблем / К.С. Гурбанова // Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (29 января 2016 г., г. Сургут): в 3 ч. Ч. 3. – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. – 221 с.

3. Зверева Н. Социальное предпринимательство: взгляд в будущее / Н. Зверева [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.nisse.ru/business/article/article_1640.html?effort

4. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. – 03.03.2014. – № 9. – Ст. 851.

5. Российский опыт социального предпринимательства [Электронный ресурс] // Режим доступа**:** http://nb-fund.ru/socbizactual1

6. ФЗ РФ О внесении изменений в Федеральный закон «О развитии среднего и малого предпринимательства в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=124434;dst=0;rnd=184768

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

А.Н. Карачева
Научный руководитель ***А.А. Романов****, канд. филос. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В настоящее время, согласно ВОЗ, понятие «здоровье» трактуется следующим образом: здоровье – состояние полного, интегративного, многомерного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [1]. Одним из актуальных вопросов, касающихся психологического, социального и нравственного здоровья работников российской социальной сферы, является активизация внимания социально-гуманитарных наук и практик к проблеме профессиональных рисков. Согласно толкованию С.И. Ожегова, риск – это возможная опасность; рисковать – значит подвергаться риску, ставить себя перед возможной неприятностью [3]. «Профессиональный» – связанный с особенностями профессии работника или определенной группы профессий. Таким образом, понятие «профессиональный риск» связано с возможной опасностью личности или определенного круга лиц, занятых определенным видом профессиональной деятельности.

Неблагоприятные условия труда влекут за собой различные нарушения, профессиональные болезни, которые заключаются в том, что человек не может использовать имеющиеся у него личностные возможности и средства в связи с состоянием психической усталости или утрачивает свои трудовые умения и навыки, снижается результативность труда в целом. Независимо от разновидности исполняемой работы труд специалиста социальной сферы относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь людей, предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям специалиста-профессионала.

В условиях психоневрологического интерната деятельность специалиста по социальной работе носит специфический характер. Во-первых, работа специалистами ведется в условиях стационара: постоянное общение с получателями социальных услуг, не частый поток смены лиц, в целом, однотипная работа. Во-вторых, потребителями социальных услуг данной организации яв-

ляются граждане пожилого возраста и инвалиды 1 и 2 групп, страдающие хроническими психическими заболеваниями и нуждающиеся по состоянию здоровья в постоянном уходе, бытовом обслуживании и медицинской помощи, что требует от специалиста стрессоустойчивости, внимательности, стремления к сохранению собственного психологического и душевного спокойствия. Следует подчеркнуть, что проблема психического здоровья населения в Российской Федерации актуальна, так как, согласно Российскому статистическому ежегоднику, за 2015 год число пациентов, состоящих на учете с установленным диагнозом (психическое расстройство), составляет 1 565 900 человек [4]. По данным Минздрава России, на 2014 г. в России на 100 тысяч населения насчитывалось 45,4 тысяч человек, страдающих психическими расстройствами. Как видим, эта проблема имеет серьёзный характер.

Определим профессиональные риски специалиста по социальной работе в условиях психоневрологического интерната. Для этого проанализируем имеющиеся данные, предоставленные БУСОВО «Никольским психоневрологическим интернатом» посредством наблюдения, анализа, интервьюирования (таблица).

Условные обозначения:

1 балл – почти невозможно;

2 балла – маловероятно;

3 балла – есть угроза, но предпринимаются меры предосторожности;

4 балла – есть угроза, требуются особые меры предосторожности;

5 баллов – угрозы практически не избежать.

Таблица

Профессиональные риски специалистов социальной сферы

№ п/п	Наименование риска	Возможные риски	Условия труда сотрудников	Балл по шкале от 1 до 5
1.	Риск тяжелых несчастных случаев	Риск дорожно-транспортные происшествия	БУ СО ВО «Никольский ПНИ» расположен на расстоянии 8 км от города. Сотрудников доставляет дежурная машина.	3
		Инсульт и сердечнососудистые заболевания при исполнении обязанностей	Работа связана с постоянным психологическим напряжением	3
2.	Риски в пути	Дефекты при содержании машин	Наличие дежурных машин и их постоянная эксплуатация	2
		Состояние дорог	Неудовлетворительное состояние дорог	3
		Погодные условия	Возможные погодные условия (туман, гололед)	2

Окончание таблицы

№ п/п	Наименование риска	Возможные риски	Условия труда сотрудников	Балл по шкале от 1 до 5
3.	Риски способные повышать опасности	Вес мебели	Наличие комнат, оснащенных тяжелым инвентарем (спортивная комната)	2
		Состояние здоровья получателей социальных услуг	Наличие психических заболеваний получателей социальных услуг	4
4.	Риск падения	Неровность поверхности пола	Наличие лестницы, порогов	2
5.	Пожаро- и взрывоопасные риски	Деревянные постройки	Деревянные постройки	4
6.	Риск от воздействия химических веществ	Наличие медицинских препаратов	Наличие медицинских препаратов	3
7.	Биологический риск (инфекции)	Вирусы (гриппа, опоясывающего лишая, гепатита В и С, ВИЧ-инфекция)	Наличие среди получателей социальных услуг лиц с данным диагнозом	4

Таким образом, сопоставив и проанализировав данные таблицы, можно сделать вывод, что сотрудники психоневрологического интерната находятся в окружении значительного числа постоянного воздействия рисков. Наиболее серьезные среди них: биологические, пожаро- и взрывоопасные риски, риски, способные повышать опасности (наличие психических заболеваний клиентов). Несомненно, проводится большая профилактическая работа, заключающаяся в минимизации влияния данных рисков (занятия пожарной безопасности, профессиональная учеба, медосмотр), но полная нейтральность данных негативных воздействий исключается.

Помимо вышеупомянутых рисков, специалист по социальной работе сталкивается в своей профессиональной деятельности и с психологическими рисками: во-первых, требования этики не позволяют работнику делиться с семьей проблемами своих клиентов, соблюдая принцип конфиденциальности; во-вторых, работа требует больших эмоциональных затрат, и это значительно уменьшает эмоциональную отдачу в семье [2].

Специалистам, работающим в психоневрологическом интернате, необходимо принимать во внимание особенности поведения, физического и психологического состояния потребителей социальных услуг: быть более сдержанными, терпеливыми, стойкими, оптимистичными, осторожными, эмоционально сильными. Поэтому необходимо уделять особое внимание созданию системы профилактики и обеспечению психогигиены специалиста по социальной работе.

1. Всемирная организация здравоохранения ВОЗ [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: http://www.who.int/about/ru/.

2. Михайлова, С. И. Профессиональные риски специалистов социальной сферы и профилактика их последствий: учебное пособие / С. И. Михайлова, А. Н. Зайцева, И. Н. Соколова, Т. М. Узорова. – Вологда: ВГПУ, 2013. – 92 с.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Мир и Образование, 2011. – 736 с.

4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа**:** http://www.gks.ru/.

АРТ-ТЕХНИКИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ОПЫТ КЛАССИФИКАЦИИ

М.В. Курочкина

Научный руководитель ***О.В. Нагибина****, канд. пед. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

В изменяющихся условиях жизнедеятельности получатели социальных услуг все чаще и чаще сталкиваются с проблемами, возникающими в социальной сфере. Специалисты по социальной работе используют различные техники и технологии помощи. Но чаще всего они формируют иждивенческую позицию у получателей социальных услуг, а не учат их справляться со своими проблемами самостоятельно. Такие технологии направлены на решение уже имеющихся проблем (чаще всего уже комплекса проблем), а не на профилактику и обучению помощи-самопомощи. Для социальной работы важно, чтобы получатели социальных услуг научились решать свои жизненно важные проблемы самостоятельно и нормально функционировать в обществе.

На наш взгляд, одним из приемов может стать применение в социальной работе арт-техник. Арт-техники – совокупность приемов и методов различных видов искусства, направленных на творческое развитие личности [1]. Они позволяют раскрыть творческий потенциал человека и познать свой внутренний мир. Цель применения арт-техник состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

В социальной работе использование арт-техник возможно в качестве инструментов разрешения и профилактики различных проблем. Арт-техники известны с древности и доступны каждому. По сути, арт-техники опираются на веру в творческие способности каждого человека [4]. Через рисунок, сказку, музыку и т.п. получатели социальных услуг смогут дать выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, смогут понять собственные чувства и переживания, смогут наладить взаимоотношения с окружающими. В процессе

занятия с применением арт-техник главным становится возможность выплеснуть, вырисовать, дать выход накопившимся эмоциям и стрессам, это поможет лучше понять, разобраться, переосмыслить, найти решение, избавиться и улучшить свое психическое и физическое здоровье. Также арт-техники являются мощным средством сближения людей, помогают им общаться друг с другом [2].

Цель данного исследования – разработать классификацию арт-техник, применимых в области социальной работы.

Немного авторов пыталось классифицировать арт-техники. Наиболее популярные классификации представлены А.И. Копытиным, Е.А. Тупичкиной и Е.М. Минаковой.

А.И. Копытин предлагает классифицировать арт-техники в зависимости от формы на активные (которые предусматривают создание продуктов изобразительного творчества) и на пассивные (когда в работе используются уже готовые художественные произведения).

Е.А. Тупичкиной и Е.М. Минаковой представлена более развернутая классификация арт-техник. Они выделяют такие арт-техники, как:

1. Предметно-тематические арт-техники. Они подразумевают изображение предметов окружающей действительности.

2. Образно-символические арт-техники – схематическое изображение или изображение в виде образов чувств, абстрактных понятий.

3. Медитативные арт-техники предполагают монотонное повторение элементарных форм, заполнение ими всего листа или обозначенного пространства для рисования.

4. Интуитивное рисование – это арт-техника, основой которой является сосредоточенность рисующего на процессе деятельности «здесь и сейчас».

5. Арт-техники проективного характера – нацелены на развитие восприятия, воображения и символической функции (например рисование пятен).

6. Арт-игры – своеобразные упражнения-эксперименты с изобразительными материалами (красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелками и т. д.).

7. Коллективные арт-техники – предусматривают совместную деятельность [5].

На наш взгляд, ни одна из представленных классификаций не охватывает всего многообразия арт-техник. При отнесении арт-техники к одной из групп, нельзя однозначно определить ее принадлежность.

Осмысление данного положения позволило нам разработать свою классификацию арт-техник. Критерием для классификации стал используемый материал. В зависимости от этого можно выделить традиционные и нетрадиционные арт-техники. К традиционным арт-техникам относятся:

1. Рисование красками, карандашами, фломастерами, мелками и т.п. Рисуя, получатель социальных услуг может расслабиться, отдохнуть, максимально выплеснуть весь негатив на бумагу при помощи ярких красок. Рисование помогает гармонизировать психическое и физическое состояние. Рисование оказывает релаксирующее действие.

2. Лепка. Для лепки могут быть использованы глина, пластилин, тесто и т.п. Наиболее эффективна при работе с детьми. Она способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, привитию ручных умений и навыков, необходимых для успешного обучения в школе.

К нетрадиционным арт-техникам относятся:

1. Бумагопластика – это одна из арт-техник по созданию композиций из бумаги. В основе бумагопластики лежат два свойства бумаги: пластичность и умение держать форму. В занятиях по бумагопластике можно использовать оригами, квилинг, скрапбукинг, пейп-арт и др. Бумагопластика помогает гармонизировать детско-родительские отношения, снять напряжение, научится терпению.

2. Рисование песком. Песок можно использовать как для рисования, так и для аппликаций. Песок обладает необычным свойством заземлять, забирать негативную энергию. Рисование песком позитивно влияет на эмоциональное самочувствие. Для получателя социальных услуг рисование песком создает ситуацию успеха, что укрепляет веру в себя и свои способности, ощущения «Я могу». Песок настолько пластичен, что ошибиться, работая с ним, не страшно.

3. Рисование отпечатками. В качестве отпечатывающей поверхности могут быть выбраны абсолютно любые предметы, как выданные специалистом, так и принесенные получателем социальных услуг самостоятельно из дома. Такими предметами могут стать листья, аксессуары игрушки, ладони и т.п. При использовании данных техник максимально задействуется фантазия.

4. Коллаж – это технический прием изобразительного искусства, заключающийся в построении изображения из кусочков других изображений. Создание коллажа о себе поможет каждому лучше узнать себя. Коллаж достоинств повышает самооценку, а коллаж недостатков – заставляет задуматься об изменениях и об управлении своими эмоциями. Коллаж также способствует даже очень неуверенным получателям социальных услуг присоединиться к работе.

Арт-техники обладают терапевтическим действием. Применять арт-техники для глубинного изучения, для коррекционной работы могут психологи. Специалисты по социальной работе применяют арт-техники только для развития социальных навыков, коммуникативных умений и как средство решения конфликтов. Арт-техники также позволяют специалисту по социальной работе подойти творчески к своей профессии. Благодаря творческому подхо-

ду к своей деятельности специалист по социальной работе может не только способствовать решению проблем получателя социальных услуг, но и препятствовать собственному профессиональному выгоранию [3].

Использование арт-техник в социальной работе имеет ряд преимуществ.

1. Применение арт-техник не имеет противопоказаний. Их можно применять в социальной работе как с детьми, так и со взрослыми.

2. Для применения арт-техник не обязательно обладать художественными способностями, специальное обучение позволит применять арт-техники для решения проблем в повседневной жизни.

3. Арт-техники возможно применять и без вмешательства специалиста. Получатели социальных услуг могут использовать арт-техники самостоятельно.

4. Арт-техники позволяют не только оказать помощь получателям социальных услуг, но и помогают специалисту по социальной работе подойти творчески к своей профессии.

5. Арт-техники малозатратны.

6. Арт-техники позволяют получателю социальных услуг самостоятельно анализировать продукты своего творчества, самому находить свои внутренние ресурсы.

Применение арт-техник в социальной работе уже себя зарекомендовало в работе с молодыми семьями. Нами была разработана программа с использованием арт-техник «От Я к Мы». Цель программы заключается в формировании у молодых супругов умения конструктивно взаимодействовать друг с другом. Даже частичная апробация программы помогла молодым супругам сделать первые шаги в налаживании взаимоотношений друг с другом. Поэтому применение арт-техник может быть рекомендовано для внедрения в деятельность организаций социальной сферы.

1. Кокоренко, В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 112 с.

2. Копытин, А. И. Практикум по арт-терапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 448 с.

3. Нагибина, О. В. Психосоциальная деятельность в системе социальной работы: учеб. пособие / О. В. Нагибина. – Вологда: ВоГУ, 2015. – 120 с.

4. Рождественская, Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А. В. Толшин. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 320 с.

5. Тупичкина, Е. А. Формирование стрессоустойчивости у дошкольников средствами изоретапии / Е. А. Тупичкина, Е. М. Минакова // Детский сад: теория и практика. – 2015. – №7. – С. 94–103.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

С.В. Маркелова
Научный руководитель ***О.А. Маркевич****, канд. филол. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Социальная сфера – это самостоятельная сфера общественной жизни, в которой реализуются многообразные социальные интересы в отношениях социальных субъектов. Данная сфера является областью деятельности людей, занятых предоставлением социальных благ и услуг. Социальная сфера помимо отношений включает в себя и материально-техническую базу. В современных условиях социальная сфера представляет собой совокупность социальных отношений и условий, влияющих на характер и поведение людей, охватывающих интересы различных социальных общностей, интересы общества и личности, отношений труда, быта, культуры, здравоохранения, социального обеспечения.

Социальная защита населения как объект управления выражает управленческие отношения между ее субъектами в создании справедливых социальных условий жизнедеятельности населения с целью роста человеческого капитала, стабилизации развития общества и поддержания общественной и национальной безопасности.

Основа социально-экономического развития современной России – модернизация социальной сферы. Этот процесс включает в себя решение актуальных и сложных задач широкого комплекса социальных проблем. Главным условием инновационного развития становится укрепление и совершенствование «человеческого капитала» – творческого потенциала, совокупности знаний, умений, талантов коллектива учреждения. А также социального капитала – солидарности, взаимного доверия и поддержки. Для укоренения действия инновационных факторов и продвижения по инновационному пути развития необходимо преодолеть ряд негативных социально-политических тенденций, в числе которых: избыточное неравенство и расслоение российского общества, слабость институтов гражданского общества, дефицит самодеятельности и самоорганизации населения и практики социальной помощи. В этой связи актуализируется проблема модернизации учреждений социальной сферы, в том числе учреждений социальной защиты и социального обслуживания.

Целью нашего исследования является выявление специфики управления инновационной деятельностью в учреждениях социальной сферы.

В условиях инновационного социально ориентированного развития социальная защита призвана выполнять не только функции накопления и перераспределения средств и ресурсов в пользу наиболее социально уязвимых категорий населения с целью поддержания определённого уровня их благосос-

тояния, снижения уровня поляризации и социальной напряжённости в обществе, но и создавать условия для развития человеческого капитала. Вместе с тем, оценивая современное состояние российской системы учреждений социальной защиты, многие исследователи и политики отмечают её недостаточную эффективность и несоответствие целям и задачам современного этапа социально-экономического развития страны, и потребностями населения. Нами были проанализированы научные работы С.Е. Великановой, С.Х. Гаматаевой, З.П. Замаевой, К.Н. Новиковой, в которых обобщается практический опыт и даётся теоретическое обоснование необходимости модернизации системы управления социальной защитой. Учеными разработана модель инновационной системы управления социальной защитой населения, предполагающая оптимальную интеграцию государственного, частного и общественного партнёрства на основе самоорганизации и индикативного планирования, социально-стандартного подхода и совместного контроля над эффективностью социозащитных мер [1].

Менее исследованными являются современные подходы к совершенствованию системы управления инновациями, которая, на наш взгляд, оказывает определяющее влияние на эффективность социальной защиты населения, так как позволяет достичь уровня её соответствия новой парадигме и целевым установкам современного этапа развития российского общества.

Существует ряд противоречий, определяющих необходимость дальнейшего изучения и исследования проблемы. В числе наиболее значимых следует отметить следующие противоречия:

- между общественной потребностью в модернизации социальной защиты и недостаточной эффективностью, проводимой в этой сфере инновационной политики;

- расширением потребностей различных групп населения в новых видах социальных услуг, повышении их качества и фрагментарностью инновационных процессов, реализуемых в отдельных подсистемах социальной защиты;

- созданием социальных инноваций и их медленным внедрением, связанным с недостаточным финансовым, организационным, кадровым и информационным обеспечением инновационной деятельности;

- низкой инновационной активностью регионов, муниципальных образований и социальных организаций; отсутствием готовности к изменениям внутри профессиональной группы работников социальных служб и т. п.

Совершенствование управления инновациями в системе учреждений социальной защиты предполагает построение эффективной системы выявления и поощрения позитивного опыта внедрения инновационных социальных технологий [2].

Механизм управления инновационной деятельностью в данной сфере должен обеспечивать решение таких основных задач, как:

- анализ имеющегося инновационного опыта региональных и муниципальных органов управления и учреждений социальной защиты;

- анализ и отбор перспективных, современных целей и задач социальных проектов, оценка их эффективности;

- прогнозирование результатов инновационной деятельности в системе социальной защиты;

- формирование системы мотивации инновационной деятельности персонала, работающего в сфере социальных служб;

- новые методы и формы контроля над качеством внедрения и исполнения инновационных решений.

Инновационные изменения станут тем успешнее, чем большая часть сотрудников будет вовлечена в выявление и решение ее проблем. Как показывает передовой опыт социальных служб и учреждений, участие работников в инновационном процессе – это важнейшая форма развития персонала организации. Успех в области управления инновациями в социальных организациях зависит от:

- организационной сплоченности;

- от степени включенности руководителя в управление инновациями;

- от постоянного контакта с сотрудниками, делегирования им права принимать ключевые решения и от готовности руководителя к снятию барьеров на пути нововведений.

В настоящее время процесс воплощения инновации достаточно хорошо разработан на теоретическом уровне, существует множество моделей, описывающих различные аспекты процесса воплощения инноваций. Одним из наиболее распространенных методов реализации инноваций в социальной сфере является проектный метод. Среди достоинств этого метода специалисты называют возможность в рамках проекта эффективно достигать поставленных целей в условиях заданных параметров: сроков, стоимости, качества и т.п. Проект помогает развить и внедрить разнообразные технологии, направленные на удовлетворение социальных потребностей населения.

Социальная сфера, эта та область, где просто необходимы инновации. Ведь инновации – это движение вперед, поиск новых более эффективных, рациональных путей решения поставленных вопросов. В связи с изменениями в жизни общества и государства постоянно возникают новые проблемы социального характера, решаемые вопросы усложняются и требуют новых подходов. Поэтому инновационная деятельность в учреждениях социальной защиты должна активно развиваться при поддержке государства.

1. Красина, Ю.А. Альтернативы развития. Россия между модернизацией и деградацией. Политологические очерки / под ред. Ю. А. Красина. – Москва: Институт социологии РАН, 2014г.- С. 57.

2. Холостова, Е.И. Социальная политика и социальная работа: учебное пособие / Е.И. Холостова. – Москва: Дашков и К, 2009. – С. 216.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОУ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

К.И. Рогачева
Научные руководители: ***А.А. Романов****, канд. филос. наук, доцент,*
С.И. Михайлова*, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
Вологда

Современная образовательная политика России в сфере образования направлена на создание условий и развитие активной личности, осознающей глобальные проблемы человечества и готовой посильно участвовать в их решении. Творческая деятельность имеет серьезное значение в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку именно в процессе творчества у ребенка с ограниченными возможностями здоровья усиливается ощущение собственной личностной ценности, активно строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка. Кроме этого, творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся непреодолимыми для ребенка.

Так, трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем у таких детей (страх, тревожность и т. д.). Часто мир для них кажется пугающим и опасным. Невозможность выразить свои переживания, например в игре, как это происходит у обычных детей, приводит к возрастанию эмоционального напряжения и, как следствие, к возникновению поведенческих проблем. Это становится серьезным препятствием в развитии ребенка. Участие в творческом процессе помогает этим детям быстрее социализироваться, стимулирует личность к развитию своего творческого потенциала.

Анализ деятельности ряда детских садов Вологодской области позволил нам в качестве базы исследования определить муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №12 «Ромашка», потому что в нём имеются все условия и возможности для развития творческих способностей у детей, руководство активно идёт навстречу и заинтересовано в новых предложениях со стороны [1].

Анализ возможностей ДОУ компенсирующего вида показал, что в данных учреждениях основными формами развития творческого потенциала детей являются: рисование, музыка, лепка, аппликация [4].

Это позволяет сформировать у детей базовые навыки для развития творческих способностей:

- умение видеть необычное;
- использовать цветовые гаммы;

- придавать творческому объекту уникальности;
- использовать фантазию вне образа;
- выявлять особенности в явлениях и предметах.

В процессе эмпирического исследования мы обнаружили, что ни в одном из ДОУ компенсирующего вида не используется такая форма деятельности, как библиотерапия.

Вместе с тем библиотерапия позволяет развивать у детей:

-эмоциональную отзывчивость на состояние другого человека;

-накапливать благоприятный опыт добрых чувств, поступков, взаимоотношений людей;

-развивать творческое самовыражение личности;

- воспитывает культуру чтения.

Нами были разработаны и апробированы занятия на тему «Творчество в твоих руках», одно из которых мы проводили в данном учреждении.

Таблица

План занятий на тему «Творчество в ваших руках» [3]

Дата проведения	Название произведения, автор	Название практического занятия	Результаты занятия
Октябрь	«Сказка о дружбе котенка Кеша и мышки Мани» Павлова А.	«Мой друг»	-повышение ценности дружбы; -укрепление взаимоотношений между детьми; -развитие творческих способностей
Декабрь	«Ангел» Андерсен Г.Х.	«Ангелы своими руками»	повышение духовно-нравственного воспитания детей; -определение добра и зла в человеке; -развитие творческих способностей
Февраль	«Сказка о маленьком тигрёнке»	«Моя семья»	-профилактика семейных конфликтов; -укрепление семейных ценностей; -совершенствование творческих способностей
Апрель	«Что такое хорошо и что такое плохо» Маяковский В.В.	«Хорошее и плохое»	-умение отличать плохое от хорошего; -повышение моральных качеств детей; -совершенствование творческих способностей
Июнь	«Цветик-семицветик» Катаев В.П.	«Мой цветик-семицветик»	-повышение нравственного воспитания детей; -развитие моральных качеств детей; -осознание самого главного в жизни; -совершенствование творческих способностей

Каждое занятие предполагает прочтение сказки; ее анализ; практическое задание; анализ выполнения задания. При выполнении практического задания детям предоставляется выбор материалов, инструментов (аппликация, лепка, рисование), с помощью которых ребёнок выражает свои впечатления, эмоции, чувства.

Целью занятия было развитие творческих способностей детей посредством библиотерапии.

Проведенное занятие показало, что дети с большим успехом могут самостоятельно работать, используя свои знания по рисованию, аппликации и лепке. За время нахождения в группе они освоили все виды творческих занятий (лепка, аппликация, рисование) и научились воспроизводить и закреплять свои умения и навыки.

Библиотерапия оказалась ценна тем, что она не только позволила сформировать у детей базовые навыки для развития творческих способностей:

- умение видеть необычное;
- использовать цветовые гаммы;
- придавать творческому объекту уникальности;
- использовать фантазию вне образа;
- выявлять особенности в явлениях и предметах.

Апробация занятий «Творчество в твоих руках», проведённых методом библиотерапии и направленных на формирование творческого самовыражения личности ребёнка, показала, что библиотерапия является одной из эффективных форм развития у детей с ОВЗ творческого потенциала.

1. Детские сады компенсирующего вида в Вологодской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vologda.fulledu.ru/.

2. Инклюзивное образование в ДОУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dohcolonoc.ru.

3. Книги, помогающие жить: указатель литературы для читателей всех возрастов. – Москва: Нарния, 2009. – 50 с.

4. МДОУ «Детский сад №12 «Ромашка» компенсирующего вида для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата». Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://d10107.edu35.ru.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ СТАЦИОНАРНОГО ТИПА

А.Г. Рыжаков
Научный руководитель ***О.В. Нагибина****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Общемировая тенденция XXI века – постоянно увеличивающаяся доля пожилых людей в структуре населения. В России возрастной порог в 65 лет перешагнул уже каждый восьмой житель. Согласно официальному демографическому прогнозу, в дальнейшем старение россиян будет приобретать все больший масштаб, и уже к 2030 г. доля населения в возрасте 65 лет и старше превысит 28%.Все возрастающая численность пожилых граждан, а также снижение возможностей у престарелых людей способности к самообслуживанию актуализирует проблему их социальной адаптации к условиям проживания в стационарных организациях социального обслуживания.

Для пожилого человека переход из привычной домашней обстановки, где возможно состояние интимности и анонимности частной жизни, в обстановку открытой социальной среды, где все регламентировано стандартными условиями проживания и жизненного распорядка, зачастую становится поводом для последующего тяжелого стресса и депрессивных состояний. Как результат – пожилой человек при поступлении в дом-интернат долгое время не может приспособиться к условиям проживания в нем, испытывая при этом дискомфорт, ухудшение физического здоровья и психоэмоционального состояния, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на качестве и продолжительности его жизни.

Цель нашего исследования – выявление особенностей социальной адаптации пожилых людей в условиях организации социального обслуживания стационарного типа. Для этого проведен теоретический анализ литературы, наблюдение, опрос пожилых людей, проживающих в Октябрьском доме-интернате для пожилых и инвалидов.

На педагогическом уровне адаптацию исследовали А.В. Мудрик, А.Б. Георгиевский, на социально-психологическом – И.К. Кряжева, А.А. Налчаджян, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Особенности социальной адаптации старшегопоколения в современном российском обществе исследовали: Г.М. Мамыкина, Б.Л. Токарский, Н.М. Токарская, Е.И.Нефедьева.

Теоретический анализ литературы позволил выявить два подхода к пониманию сущности социальной адаптации, которые различаются между собой представлениями о человеке и его роли в процессе собственного развития. Так, исследователи Дж. Балантайн, Э. Мак-Нейл, Дж. и Э. Перри, Т. Парсонс

полагают, что содержание процесса рассматриваемой адаптации определяется заинтересованностью общества в успешном овладении его членами общественными ролями. Представители другого подхода (Д. Гойлен, Дж. Мид, У.И. Томас, А.В. Петровский) полагают, что человек может стать полноценным членом общества, если будет выступать не только объектом, но и субъектом социальной адаптации. Являясь субъектом, он усваивает социальные нормы и культурные ценности общества, в том числе проявляя свою активность, саморазвитие, самореализацию в обществе, то есть не только адаптируется к обществу, активно участвует в процессе социализации, но и влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства.

Таким образом, важным фактором и процесса, и результата социальной адаптации является активность, деятельность человека. Поэтому достаточно полным, на наш взгляд, является следующее определение социальной адаптации: «активное приспособление человека к условиям социальной среды (среде жизнедеятельности) путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе» [1, с. 12].Социальной адаптацией пожилых людей к проживанию в организациях социального обслуживания стационарного типа мы будем называть специально организованный процесс активного освоения пожилыми людьми социальных норм, правил и культуры проживания, принятия социальной роли и включения в социальные отношения, результатом которого является интеграция пожилого человека с социальной средой стационарного учреждения.

К обстоятельствам, которые объясняют своеобразие социальной адаптации граждан пожилого возраста в домах-интернатах, относятся [2]:

1) характеристика лиц, которые проживают в домах-интернатах: тяжелое состояние здоровья, ограниченная способность к самообслуживанию изменение психики (в том числе нарушения памяти, внимания, мыслительных процессов, эмоциональной сферы и т.д.), изменения личности (повышенная внушаемость, сосуществующая с ригидностью, выраженная сензитивность с нарастанием черствости и эмоциональной «сухости», обидчивость, эгоцентризм);

2) характеристика среды, условий проживания в домах-интернатах: монотонный образ жизни, ограниченное жизненное пространство, недостатки бытового комфорта, психологическая несовместимость проживающих в одном помещении, зависимость от окружающих, формальное отношение персонала и другое.

В теории и практике работы существует условное разделение процесса-социальной адаптации лиц пожилого возраста к проживанию в организациях социального обслуживания стационарного типа на 4 этапа. Основываясь на собственном наблюдении, опросе получателей социальных услуг, дадим некоторые рекомендации для успешного прохождения каждого из этапов социальной адаптации.

Первый этап – принятие пожилым человеком решения о переезде в стационарное учреждение. Несмотря на длительность данного этапа (окончательное решение о переезде в дом-интернат может занять от одного месяца до нескольких лет), в большинстве своем прибывшие в дом-интернат пожилые люди испытывают неуверенность и сомнения в правильности этого шага. Очень часто это связано с малой информированностью пожилого человека об условиях проживания в доме-интернате. Большая часть будущих клиентов дома-интерната имеют о нем лишь поверхностные сведения, которые они получили от родственников и близких знакомых, врачей и работников органов социальной защиты. Как правило, информация неполная, формальная, а иногда и с искаженным характером. В связи с этим перед специалистами организаций социального обслуживания стационарного типа стоит задача максимального обеспечения пожилых граждан информацией о деятельности учреждения, условиях проживания, медицинском обслуживании, питании, жилищно-бытовых условиях, возможностях проведения досуга и пр. Это может быть консультация по телефону, публикации информации в средствах массовой информации, размещения доступной и наглядной информации на сайте учреждения, информационных стендах, буклетах.

Второй этап – поступление пожилого человека в организацию социального обслуживания стационарного типа, которое начинается с пребывания в приемно-карантинном отделении (срок от 7 до14 дней). Это время знакомства с персоналом учреждения, распорядком дня, правилами проживания в учреждении, знакомства с меню. Момент поступления в стационарное учреждение и наряду с ним – социальная изоляция приводят к увеличению риска возникновения сердечно-сосудистых и психических заболеваний у пожилых людей и даже смертельных исходов. Так, Е.В. Щетинина со ссылкой на исследования Войтенко В.П. с соавторами отмечает, что на первоначальном этапе жизни в доме-интернате у 43,5% испытуемых наблюдались признаки тяжелой социальной дезадаптации [3].

Основные факторы риска возникновения дезадаптации и отдельно факторы риска, которые способствуют пролонгированию дезадаптации, подразделяют на две группы. К первой группе отнесены: дефицит догоспитальной информации и отсутствие психологической «готовности» к смене жизненного стереотипа, необходимость вхождения и проживания в новых условиях, социальную изоляцию, общее проживание с регламентированным режимом, нежелательным окружением (ослабленные, обездвиженные, беспомощные больные), а также личностно-психологические особенности. Вторая группа факторов – явление госпитализма, складывающееся из обстановки социальной депривации, ограничения возможности занятости, ситуационное устранение от решения жизненно важных проблем, явления гиперопеки и зависимости от окружающих, также ответственны за фиксацию болезненного состояния у пожилых клиентов.

Поэтому следующая задача, стоящая перед сотрудниками организаций социального обслуживания стационарного типа, – своевременное предупреждение болезненных реакций, которые возникли в связи с помещением пожилого на стационарное обслуживание. В этих условиях особое значение приобретает работа по социально-психологической адаптации пожилых людей к новым условиям проживания. На этом этапе медперсонал, специалисты социальной и психологической служб проводят интенсивное наблюдение, беседы, изучают документы, выявляют степень мобильности поступившего пожилого человека, его интересы и предпочтения, исследуют жизненный опыт, адекватность восприятия реальности, осуществляют первоначальную диагностику и предварительный план индивидуального ухода.

Третий этап – заселение пожилого человека в комнату, которое происходит после окончания процесса медицинского наблюдения (прохождения карантинного отделения) на основании результатов первоначальной диагностики специалистов, и с учетом индивидуальных особенностей пожилого гражданина. Сложности данного этапа связаны с необходимостью пожилого человека приспосабливаться к режиму дня, вынужденному общению с незнакомыми людьми, наблюдению сторонних лиц, изолированности территории, неопределенности «личного» пространства при совместном проживании с соседями. Правильный подбор оптимальной комнаты (подбор соседей) для проживания должен осуществляться с учетом таких критериев, как возраст, общность интересов, степень мобильности, увлечения пожилых проживающих и пр. На этом этапе вновь должна проводиться социально-психологическая диагностика, которая будет направлена помимо изучения индивидуальных особенностей личности пожилого клиента, но и на выявление его самочувствия, активности, настроения, склонности к конфликтам.

Четвертый этап – вхождение в общество: окончательное осознание и принятие (непринятие) нового места жительства, критическая оценка как условий дома-интерната, так и своих возможностей для адаптации к ним. Длительность этого этапа составляет от 2-х месяцев до полугода в зависимости от эмоционально-психического состояния пожилого человека.

Для каждого из рассмотренных этапов социальной адаптации характерны количественные и качественные изменения, которые происходят в психосоматическом состоянии пожилых людей (физическое и психическое здоровье, психоэмоциональное состояние, уровни самооценки), разные результаты – от нормальной адаптации до полной дезадаптивной реакции организма – летального исхода. Поэтому одной из ведущих проблем в организациях социального обслуживания стационарного вида является организация социально-психологической адаптации пожилых людей как специфического этапа социальной реабилитации.

1. Словарь по социальной педагогике: учебное пособие / авт.-сост. Л. В. Мардахаев; Моск. гос. соц. ун-т. – Москва: Академия, 2002. – С. 368.

2. Холостова, Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми: учебное пособие / Е. И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2005. – 230 с.

3. Щетинина, Е. В. Проблема адаптации пожилых людей, проживающих в домах-интернатах [Текст] / Е. В. Щетинина // Молодой ученый. – 2014. – №6. – С. 834–836.

ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ФОРМА РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ НА ВНУТРИШКОЛЬНОМ КОНТРОЛЕ

К.А. Свечушкина

Научный руководитель ***О.А. Маркевич****, канд. филол. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Термин «Добровольчество» не был знаком России до середины 80-х годов 20 века. До этого времени добровольцами называли людей, которые в военные годы, не дожидаясь мобилизационной повестки на военную службу, шли защищать свою страну [3]. Сегодня же мы вкладываем иной смысл в этот термин. По мнению Л.Е. Сикорской, это не что иное, как «способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, таких как доброта, безвозмездная помощь любому человеку независимо от его положения в обществе, культурных и этнических особенностей, религии, возраста, пола» [2].

В последнее время волонтерство становится одним из главных направлений в деятельности молодёжных объединений и студенческом самоуправлении, общественных организаций. Возрастает количество привлечённых на добровольческую работу студентов. Развитие студенческого волонтерского движения в вузах может стать эффективным способом организации воспитательного процесса в студенческой среде. Сталкиваясь с чужими бедами и проблемами, студент испытывает чувство уважения, сострадания и сопереживает людям, оказавшимся в тяжелой жизненной ситуации. В процессе оказания посильной помощи нуждающимся людям, он проявляется как человек, как личность, способный влиять на окружающий его мир. Кроме того, видя плоды своей деятельности, молодые люди осознают, что духовные ценности порой более значимы, чем ценности материальные, и получают настоящее моральное удовлетворение от собственной работы. В этом и заключается основной воспитательный эффект волонтерской деятельности студентов [1]. Целью исследования является выявление теоретических аспектов организации работы

волонтерских отрядов и разработка программы волонтерского наставничества на базе ВоГУ.

В ВоГУ существуют несколько волонтерских отрядов: педагогический отряд "Кубик Рубик", волонтерский отряд "АиСТ", строительные отряды: "Триумф", "Спас-Каменный", "Восход", "Сияние Севера", "Вертикаль", отряд проводников (находится на стадии создания). Работа каждого отряда ведется с разными группами населения, и соответственно решаются разные задачи. Например, студенты из отряда «Кубик Рубик» являются вожатыми в детских летних лагерях. Молодежь из отряда «Аист» помогает людям, которым необходима донорская кровь. Студенты из строительных отрядов оказывают посильную помощь бригадам, занятым на строительстве значимых для области сооружений. Также в вузе проходят благотворительные концерты, средства от проведения которых передаются нуждающимся людям. Как мы выяснили, в нашем вузе не практикуется такая форма волонтерства, как студенческое наставничество, которая на протяжении нескольких лет существует, например, в Псковском государственном университете [4].

Студенты Псковского государственного университета факультета педагогики и социальной работы разработали и реализовали программу «Я – наставник». Основным мотивом волонтерской работы изначально было знакомство с практикой, получение новых полезных навыков и применение своих знаний и умений в интересной, социально полезной деятельности. Результатом этой работы стало создание волонтерской группы студентов 3–4 курсов в количестве 10 человек. Затем уже студенты 3–4 курсов, выходившие на практику, на базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Пскова прошли дополнительно обучение по Программе «Я – наставник». Было проведено знакомство студентов-наставников с несовершеннолетними, их законными представителями, заключены договоры на осуществление волонтерской деятельности с подростком. На десять несовершеннолетних правонарушителей было закреплено по два наставника студента: социального работника или психолога и курсанта Псковского филиала Академии Управления ФСИН России. Подключение студентов- юристов оживило волонтерскую работу, дисциплинировало подростков, расширило рамки студенческого общества в городе.

Задачами студенческого наставничества было определено психолого-педагогическое и правовое просвещение сопровождаемого, обучение социальным и практическим навыкам несовершеннолетнего, а также приобретение студентами-наставниками теоретических знаний, практических навыков и установление сотрудничества с органами, осуществляющим профилактику безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних. Опираясь на опыт Псковского государственного университета, мы разрабатываем программу по подготовке наставников из числа 2–4 курсов Вологодского государственного университета факультета социальной работы педагогики и пси-

хологии с целью организации социальной работы с несовершеннолетними, находящимися на учете в «МОУ Вечерняя сменная общеобразовательная школа № 1 г. Вологды».

Как показал анализ социально-педагогической деятельности данной организации, такая форма работы с несовершеннолетними еще не проводилась. Изучив данную категорию несовершеннолетних, обучающихся в вечерней школе мы пришли к выводу, что большинство детей педагогически запущены, имеют девиантное поведение, состоят на учете в ПДН, совершают административные правонарушения, а некоторые – и уголовные преступления.

Причинами такого поведения служат несколько факторов:

- незаинтересованность родителей жизнью своих детей;
- нежелание или невозможность родителей включаться воспитательный процесс;
- трудности в организации досуга и отдыха ребенка.

Проанализировав основные характеристики несовершеннолетних, мы разрабатываем план культурно-досуговой организации мероприятий. Научная и практическая значимость исследования состоит в апробации новой формы добровольчества по программе «Я – наставник». Реализация этого плана будет возложена на плечи студентов-наставников, которые станут организаторами мероприятий и кураторами несовершеннолетних. Вовлечение детей в подобные мероприятия способствует решению сразу несколько задач, а именно: привлечение детей к культурному досугу и, как следствие, уменьшение количества правонарушений.

Таким образом, организация студенческого наставничества на базе ВоГУ послужит перспективной формой работы с несовершеннолетними, находящимися на внутришкольном контроле.

1. Борисова, Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т. С. Борисова // Вестник ТГПУ. – 2011. – №1 (103). – С. 131.

2. Сикорская, Л. И. Волонтерство как форма трудового воспитания студенческой молодежи / Л.И. Сикорская // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. – С. 165.

3. Спирова, Е.Н. Методическое пособие по развитию добровольческого движения «Дорогою добра» / Е.Н. Спирова. – Вологда, 2010. – С. 4.

4. Новикова, А. Г. Организация института студенческого наставничества в работе с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении (из опыта работы в Псков ГУ) / А. Г. Новикова // Отечественный журнал социальной работы. – 2015. – №4. – С. 99–101.

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СЕМЕЙ

П.Н. Скахина
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Для настоящего времени характерно множество социальных проблем, которые все больше обостряются.

Социальная проблема – это конкретная социальная ситуация (случай, условия, обстоятельства), которая идентифицируется (определяется) как трудная и нежелательная людьми (индивидами, группами), непосредственно с ней связанными, и в соответствии с общепринятыми ценностями[2].

Семья, являясь наиболее универсальным, всеобъемлющим социальным институтом, отражает в себе практически все социальные проблемы современного общества: экономические, психологические, бытовые, медицинские, проблемы рождаемости и семейного воспитания, проблемы занятости и безработицы и другие.

Интернет имеет неоднозначное влияние на жизнь пользователей, в том числе на семью. С одной стороны, он является источником опасности: присутствует риск формирования зависимости, наличие опасного контента, проблемы кибермошенничества, кибербуллинга и т.д. С другой стороны, Интернет может быть эффективным средством в решении социальных проблем семей.

Рассмотрим возможности сети Интернет в решении различных социальных проблем семей.

Одной из актуальных проблем семей в настоящее время является финансово-экономическая проблема. Она связана с уровнем жизни семьи, ее бюджетом, удельным весом в структуре общества малообеспеченных семей и семей, живущих ниже черты бедности, со специфическими нуждами и потребностями многодетных и молодых семей, государственной системой материальной помощи. Интернет в данном случае может выступать в качестве дополнительного источника доходов семьи, также это касается матерей, находящихся в декрете или отпуске по уходу за ребенком. Для работы в Сети может потребоваться несколько свободных часов в день; в основном это работа с текстами, создание или продвижение сайтов, групп в социальных сетях, интернет-администрирование и прочее. Помимо этого в Интернете есть большое количество сайтов, содержащих информацию о льготах определенных категорий семей и перечне документов для их получения; о благотворительной помощи малообеспеченным семьям; о вакансиях на рынке труда.

Проблема занятости и безработицы также является актуальной. Помимо перечисленных возможностей сети Интернет как источника дополнительного дохода Всемирная сеть позволяет найти предложения о работе или оставить свое резюме. Кроме этого в Интернете можно найти информацию о том, как грамотно составить свое резюме, как подготовиться к предстоящему собеседованию. Также интернет-ресурсы позволяют, не выходя из дома, принимать участие в различных тренингах, вебинарах, обучаться азам новых профессий.

Интернет может помочь в решении психологических проблем семьи: брачно-семейная адаптация, согласование семейных и внутрисемейных ролей, супружеская совместимость, семейные конфликты, насилие в семье. На различных сайтах можно найти информацию о службах, которые могут оказать психологическую помощь и поддержку, телефонах экстренной психологической помощи («телефонах доверия»). Также Интернет позволяет получать онлайн-консультации различных специалистов, например психологов или юристов. Форумы, посвященные семейным проблемам, дают возможность обмениваться опытом. Социальные сети могут способствовать решению психологических проблем членов семьи, позволяя им общаться с друзьями или родственниками. Также в Интернете можно найти книги или фильмы, посвященные данным проблемам, которые могут помочь в их решении.

Подготовка к беременности и родам – еще одна проблема, с которой могут столкнуться молодые семьи. В Интернете можно получить консультации специалистов по вопросам подготовки к родительству, беременности и родам, рождении ребенка, грудному вскармливанию, воспитанию ребенка и т.п. Различные форумы и сообщества в социальных сетях позволяют не только ознакомиться с информацией для будущих родителей, но и принять участие в акциях, опросах и обсуждениях на самые актуальные темы. Полезным интернет-ресурсом в решении проблем подготовки к беременности и родам могут выступать различные видеохостинги: здесь можно найти видеопособия по гимнастике для беременных и детей, правила проведения различных оздоровительных процедур, развивающих игр и др.

Проблемы, связанные с семейным воспитанием, также распространены в наше время. Зачастую они возникают из-за непонимания между детьми и родителями. В Интернете можно найти информацию о развитии ребенка, его правильном воспитании; обменяться опытом с другими родителями по каким-либо проблемам; получить консультацию специалиста.

Актуальными в современном обществе являются медицинские проблемы. Например, неподготовленность молодых семей к браку проявляется несформированностью культуры интимных отношений, неграмотным отношением молодых людей к репродуктивному поведению. Растет заболеваемость, увеличивается количество людей с ограниченными возможностями здоровья. С помощью Интернета можно записаться на прием в поликлинику, получить

онлайн-консультацию специалиста, выбрать подходящее медицинское учреждение или врача. Родители детей-инвалидов на специальных форумах или в социальных сетях могут обмениваться опытом в решении медицинских и других проблем. Интернет-ресурсы позволяют получить информацию об определенных заболеваниях, их профилактике и лечении, сведения о прививках, возрастных особенностях и правильном развитии детей. Безусловно, Интернет не может полностью решить медицинские проблемы, в любом случае необходимы очные консультации врачей.

Благодаря интернет-ресурсам возможно решение проблем, связанных с организацией досуга детей и семьи в целом. В Интернете можно найти информацию о проводимых неподалеку мероприятиях, конкурсах, концертах и т.п. Сайты, содержащие материалы, связанные с изучением языков, обучением различным навыкам, знакомством с окружающим миром, могут расширить кругозор как детей, так и родителей. Также в Интернете можно найти развивающие игры и упражнения для ребенка, загадки, ребусы, кроссворды; информацию по рукоделию; сценарии детских праздников; книги, а также фильмы и мультфильмы [2].

Таким образом, интернет-ресурсы обладают определенными возможностями в решении социальных проблем семей, они позволяют:

- получать информацию различного плана о способах решения той или иной проблемы;
- обсуждать интересующие темы с друзьями, знакомыми, родственниками и незнакомыми людьми;
- получать профессиональные консультации;
- следить за новостями по какому-либо вопросу;
- решать некоторые проблемы не выходя из дома и т.д.

1. Возможности социальных сетей в решении проблем молодой семьи [Электронный ресурс] // Молодежь и наука: Сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К.Э. Циолковского. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2012. – Режим доступа: http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/section13.html.

2. Кузина, И.Г. Теория социальной работы: учебное пособие / И.Г. Кузина. – Владивосток: ДВГТУ, 2006. – 230 с.

3. Михайлова С.И., Нагибина О.В. Семьеведение: учебное пособие / С.И. Михайлова, О.В. Нагибина. –Вологда, 2016. – 123 с.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ

С.Ю. Швец
Научный руководитель ***Э.В. Зауторова****, д-р пед. наук, профессор*
Вологодский институт права и экономики
г. Вологда

Организация деятельности по воспитательной работе с осужденными к лишению свободы должна опираться на прочные правовые основы. От эффективности и совершенства нормативных документов в данной области в конечном итоге зависит результативность воспитательной работы. Вместе с тем в организационно-правовом аспекте воспитательной работы с осужденными к лишению свободы по-прежнему осталось много проблемных вопросов, в частности: недостаточное определение путей решения вопросов организации воспитательной работы с осужденными в исправительном учреждении; отсутствие критериев эффективности воспитательной работы.

Для решения первой проблемы предполагается наиболее целесообразным предложить два варианта ее решения. В настоящее время на практике осуществляется несколько экспериментов в этом направлении. Один вариант совершенствования организации воспитательной работы с осужденными связан с проводимой в Орловской области работой, связанной с формированием новой организационной структуры исправительного учреждения. В целях обеспечения коррекции личности в ее юридических, психологических и педагогических аспектах, а также создания социально положительных установок у осужденных, усиления индивидуализации и гуманизации процесса исполнения наказания [1] в исправительном учреждении созданы центры психолого-педагогической и социальной работы, каждый из которых объединяет несколько отрядов. Новым структурным образованием руководит начальник центра, в подчинении которого находятся начальники отрядов, социальный работник и психолог. Разграничение полномочий начальника отряда, социального работника и психолога позволит избежать копирования функций между названными сотрудниками, оперативно осуществлять взаимодействие друг с другом. Однако к настоящему времени разграничения обязанностей между этими сотрудниками нет, имеется копирование функций и несогласованность действий. Несмотря на то что начальник отряда признается основной фигурой процесса исправления, реальными полномочиями он не наделяется: введение дополнительного управленческого звена лишает начальника отряда самостоятельности в центре психолого-педагогической и социальной работы.

Другой вариант совершенствования организации воспитательной работы основан на формировании профильных отрядов осужденных. Так, в ряде колоний Саратовской области существует отряд освобождающихся, основной задачей которого является подготовка осужденного к жизни на свободе. В некоторых учреждениях Омской области, наоборот, имеются адаптационные отряды для вновь прибывших осужденных. Авторами методических рекомендаций по реализации основных направлений совершенствования воспитательной работы с осужденными предлагается в каждом учреждении создать систему разнопрофильных отрядов: из осужденных, проходящих адаптацию к условиям отбывания наказания; находящихся в обычных условиях отбывания наказания; переведенных на облегченные условия содержания и готовящихся к освобождению [2].

По нашему мнению, существующей отрядной системы вполне достаточно для решения поставленных задач, она лишь требует некоторой корректировки, связанной с перераспределением ряда полномочий. Этот вывод подтверждается анализом результатов проведенного исследования: начальникам отрядов предлагалось три вопроса: какие дополнительные функции хотели бы получить? какие функции они передали бы сотрудникам других подразделений учреждения? требует ли пересмотра Положение об отряде осужденных исправительного учреждения? В ходе опроса выяснилось, что большинство опрошенных (85%) не хотели бы добавлять к уже существующим дополнительные полномочия. Остальные считают необходимым получить определенные властные полномочия: право водворения осужденного в штрафной изолятор, письменное объявление вида поощрения и взыскания, участие в решении вопроса об условно-досрочном освобождении.

Таким образом, отрядная система не нуждается в коренных изменениях, требуется оптимизация деятельности начальника отряда, исключение участия начальника отряда в деятельности, не связанной с процессом исправления осужденных. Как показал опрос, большинство респондентов против предложения о введении дополнительных штатных единиц в отряд при условии численности отряда до 50–70 человек. В остальных такая единица является востребованной. Также предлагаем обеспечить применяемые начальником отряда методы стимулирования и принуждения правом ходатайствовать перед начальником учреждения о применении к осужденным мер взыскания и поощрения, поскольку в действующем Положении имеется расплывчатая формулировка о внесении предложения и принятии участия начальника отряда при рассмотрении вопросов, связанных с применением мер поощрения и взыскания. Также необходимо изменить раздел III Положения, включив в него нормы, предусматривающие деятельность в отряде социального работника и психолога. В связи с этим предла-

гаем внести следующий заголовок раздела III: «Организация воспитательной, социальной и психологической работы в отряде».

Вторая проблема связана с определением эффективности проводимой в исправительном учреждении воспитательной работы, критериев и показателей ее оценки. Эффективность исправительных учреждений может быть оценена по различным критериям, в числе которых могут фигурировать рентабельность, самоокупаемость, выполнение производственного плана и т.п. Однако реальным критерием эффективности деятельности исправительных учреждений, по мнению многих исследователей, является уровень правильно учитываемого рецидива за достаточно длительный промежуток времени среди лиц, освобожденных из данного исправительного учреждения [3]. Отдельными учеными оценка эффективности деятельности исправительного учреждения лишь по одному рецидиву признается недостаточной. Поскольку на рецидив оказывают влияние такие внешние факторы, как отсутствие жилья, работы и другие, было высказано предложение об оценке эффективности деятельности исправительного учреждения по степени изменения самой личности осужденного в период отбывания наказания.

На практике используются такие критерии, как состояние преступности и [4] профилактика преступлений в местах лишения свободы, состояние законности и соблюдения прав человека, привлечение осужденных к труду и производственно-хозяйственная деятельность, состояние дисциплинарной практики, воспитательная работа с осужденными и т.д.

Среди практических работников единое мнение относительно критериев оценки эффективности воспитательной работы отсутствует. Респонденты назвали несколько критериев, по которым они считают целесообразным оценивать эффективность воспитательной работы: путем определения степени исправления осужденных (42%), по анализу рецидива после освобождения (41%), по показателям дисциплинарной практики (36%). Следовательно, среди работников исправительных учреждений не существует четкой границы между критериями эффективности деятельности учреждения в целом и эффективности воспитательной работы как одного из средств исправления. Оценку эффективности воспитательной работы они связывают с конечным результатом пребывания осужденного в местах лишения свободы. Таким образом, конкретных критериев, характеризующих воспитательную работу с осужденными, в ходе опроса практиками сформулировано не было. Одновременно опрос выявил потребность практических работников в законодательном закреплении критериев воспитательной работы.

Как видим, в теории и на практике выделялись различные критерии и показатели оценки эффективности воспитательной работы с осужденными к лишению свободы. Часть из них в настоящее время не может быть применима, поскольку наше государство перешло к рыночным отношениям во всех

сферах деятельности. Другие, как например нравственные качества личности, вообще не поддаются реальной оценке. В связи с этим мы предлагаем оценивать эффективность проводимой в исправительном учреждении воспитательной работы по степени достижения поставленных перед рассматриваемым средством исправления задач.

Для совершенствования воспитательного воздействия на осужденных в исправительных учреждениях необходимо создавать благоприятные условия субъектам, его осуществляющим, прежде всего специалистам, проводящим социальную, психологическую и воспитательную работу с осужденными.

При получении теоретических знаний по воспитательной работе, а затем и при прохождении преддипломной практики нам удалось выяснить, что каждому осужденному присущи специфические особенности личности и наличие социальных проблем. В связи с этим специалистам при оказании воспитательного воздействия на осужденных необходимо проводить комплексную индивидуальную работу с осужденными, правильно определять оптимальную методику психолого-педагогического воздействия, оказывать адресную помощь с учетом личностной, социально-демографической, уголовно-правовой и уголовно-исполнительной характеристик.

Продуктивность такой работы будет зависеть от двух условий: профессионализма и высокой квалификации специалистов, являющихся субъектами, проводящими воспитательную работу с осужденными по различным направлениям, а также готовности самих осужденных к восприятию оказываемого на них воздействия.

1. Суровцев, В.А. Организация управления исправительным процессом в центре психолого-педагогической и социальной работы с осужденными: автореф. …дис. канд. юрид. наук / В.А. Суворовцев. – Рязань, 2002. – С. 20.

2. Новиков, Е.Е. Правовое положение осужденных, направляемых в места лишения свободы: проблемы реализации и направления совершенствования / Е.Е. Новиков // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2013. – № 2. – С. 55.

3. Шаргородский, М.Д. Наказание, его цели и эффективность / М.Д. Шаргородский. – Москва: 1973. – С. 62.

4. Стурова, М.П. Оценка эффективности воспитательной системы органов, исполняющих наказания / М.П. Стурова // Влияние организационно-структурных изменений в системе ИТУ на состояние и эффективность воспитательной работы. – Домодедово, 1991. – С. 45.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ДЕВОЧЕК-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

А.А. Шишкина
Научный руководитель ***Е.Ю. Капустина****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Сегодня, когда происходит обострение противостояния человека и среды, личности нового поколения и традиционной культуры, особенно актуальной становится проблема принципиально нового осмысления сущности и содержания работы центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Их основная задача – социализация воспитанников, формирование системы ценностей у детей и дальнейшая интеграция в современное общество.

В России интернатное учреждение является традиционной формой устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Но в силу специфичности деятельности в интернатных учреждениях нет основы для оптимального включения воспитанников в общественную жизнь страны, не созданы условия для полноценного формирования личности [1]. Социально-психологическая ситуация, в которой находится ребенок-сирота, может оказаться для него настолько неблагоприятной, что создает препятствия в формировании позитивного отношения к себе, а также создает болезненные нарушения в системе отношений личности с окружающими [4].

Специфический стиль общения в детском учреждении закрытого типа создает особый характер поведения воспитанников во взаимоотношениях со взрослыми и детьми. Особенность их жизни, когда они поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми, с одной стороны, должна способствовать эмоциональной стабильности, защищенности, а с другой – невооруженным взглядом видны недостатки подобного образа жизни. Он не способствует развитию навыков общения с домашними детьми, умению наладить отношения с незнакомыми взрослыми, адекватно реагировать на ситуацию, оценивать свои качества и качества другого человека для избирательного и дружеского общения [3]. Детский психолог В.С. Мухина отмечает, что у воспитанников интернатных учреждений следствием проблем в освоении продуктивных форм общения с окружающими, является психологическая отчужденность от людей, которая проявляется в эмоциональной напряженности, тревожности, усиленной агрессии [5]. Для воспитанников детского дома, особенно подросткового периода, решение последней задачи особенно значимо в

силу и возрастных трансформаций, и специфичности условий, в которых происходит их становление.

Дети, воспитывающиеся в интернатных учреждениях, в большинстве случаев имеют склонности к совершению преступлений, что обусловлено нехваткой внимания и неправильным формированием системы социальных отношений. Поэтому так важно вести социально-педагогическую деятельность по профилактике правонарушений среди детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В центре внимания нашей работы находится проблема организации социально-педагогической деятельности специалиста по социальной работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, склонных к отклоняющемуся поведению и совершению правонарушений.

На основании изученного теоретического материала определена специфика социально-педагогической деятельности по профилактике правонарушений среди подростков-сирот, которая заключается, в первую очередь, в выявлении склонности к отклоняющемуся поведению, во-вторых, в проведении индивидуальной и групповой работы по устранению причин, ведущих к девиантному поведению, в-третьих, оказании консультативной помощи и, в-четвертых, осуществлении постоянного мониторинга правонарушений, совершенных воспитанниками.

Диагностическое исследование проводилось среди воспитанников-подростков Ровдинского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, в котором приняли участие 10 несовершеннолетних (2 девочки и 8 мальчиков) в возрасте от 11 до 14 лет. Основным критерием отбора являлась высокая склонность к правонарушениям.

Для проведения исследования использовалась методика диагностики склонности к отклоняющему поведению (разработана Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» в 1992 г.). Диагностика показала, что большая часть воспитанников Ровдинского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, принявших участие в исследовании, имеют склонность к отклоняющемуся поведению, что обусловлено нарушениями эмоционально-волевой сферы и предрасположенностью к совершению необдуманных поступков. В большинстве случаев испытуемые проявляют терпимое и толерантное отношение к различным категориям граждан. В то же время к пьющим выявлен низкий уровень терпимости.

На основе полученных данных была разработана программа профилактики правонарушений среди подростков-сирот, целью которой является снижение уровня совершения правонарушений среди детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Программа предполагает проведение еженедельных мероприятий в течение двух месяцев на протяжении летнего отдыха детей и включает комплекс мероприятий: проведение профилактических бе-

сед с инспектором ПДН, конкурс «Я – Гражданин», деловая игра «Кто станет магистром права», классный час «Правонарушения – дорога в пропасть», проведение теста агрессивности, игра-тренинг для подростков «Властелин своих эмоций», социометрия, правовая игра «Подросток и закон».

Полученные результаты позволили обозначить дальнейшее направление нашего исследования – организация социально-педагогической деятельности по профилактике правонарушений среди девочек-сирот подросткового возраста.

Важнейшую роль в формировании специфических особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, играют социальные условия их развития и, прежде всего, психическая и материнская депривация. Поэтому таким детям необходима помощь в личностном становлении и выборе гендерных ролей, особенно девочкам, нуждающимся в материнской поддержке. На наш взгляд, очень важно для взрослой жизни девочки-подростка формировать правильные гендерные установки как будущей мамы и жены. В стенах центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, довольно сложно осуществлять такую деятельность: в данном учреждении наблюдается ограниченность в общении, жизнь по распорядку дня и невозможность контролировать поведение каждого ребенка. Данные обстоятельства ограничивают возможности целостного развития и мировосприятия как всех детей-сирот в целом, так и девочек-сирот в частности.

Девочки-подростки в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, имеют потребность в уважении и любви, нехватка этого приводит также к формированию у них, лишенных родительской заботы, низкого уровня самоуважения и самооценки. А потребность в самоуважении, в принятии самого себя считается на сегодняшний день важнейшим фактором нормального психического развития, неудовлетворение которого приводит к широкому ряду личностных и поведенческих нарушений вплоть до асоциального развития личности.

В подростковом возрасте у ребенка существенно возрастает стремление к свободе и независимости. И ему важно осознавать, что эта свобода «завоевана» им, а не предоставлена взрослыми. Отрицательное поведение подростка – негативизм, грубость, нарушение многих правил и требований, воспринимаются взрослым как некоторое зло, свойственное данному возрастному периоду [7]. Наиболее актуально исследование данной проблемы в гендерном аспекте.

Учебная деятельность для девочек в подростковом возрасте, воспитывающихся в интернатных условиях, не перестает быть для него ведущей, но уже начинает отходить на второй план. Более важным становится поиск своего места в обществе и жизни. Это проявляется в общении подростка со сверстниками и его общественно полезной деятельности. Для воспитанниц интер-

натного учреждения поиск своего места затруднен из-за ограниченности социального пространства рамками учреждения, из-за однообразия и бедности межличностных контактов [2].

Отсюда и появляется стремление показать себя, доказать сверстникам, на что они способны. Девочки-подростки считают себя самостоятельными и взрослыми, копируют поведение старших, берут с них пример, и зачастую пример этот оказывается далеко не положительный. Стремление к свободе и желание всё попробовать нередко подталкивают их к совершению и более тяжких преступлений.

Аморальному и асоциальному поведению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, также способствуют и проблемы, сопровождающие их на протяжении всего времени пребывания в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей, а также влияющие на последующую социализацию и интеграцию в общество выпускников интернатных учреждений. Такими проблемами являются: социальные, педагогические, психологические, медицинские проблемы [6].

Все вышеизложенное доказывает необходимость целенаправленной, систематической социально-педагогической профилактики правонарушений среди воспитанниц интернатных учреждений.

1. Василькова, Ю. В. Методика и опыт социального педагога: учебное пособие для педвузов / Ю. В. Василькова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

2. Введение в гендерные исследования / под общ ред И. В. Костиковой. –М.: Аспект Пресс, 2005 с.

3. Голик, А. Н. Социальная психиатрия сиротства / А. Н. Голик. – Москва: Лаборатория Базовых Знаний, 2000. – 192 с.

4. Капустина, Е. Ю. Развитие ценностных отношений детей-сирот [монография] / Е. Ю. Капустина. – Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2011. – 349с.

5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. / В.С. Мухина. – Москва: «Академия», 2002. – 456 с.

6. Практикум по гендерной психологии / под. ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003 с.

7. Холостова, Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми / Е. И. Холостова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Дашков и К, 2012. – 272 с.

НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Аксенова
Научный руководитель ***Л.Н. Коковина****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Преобразования, происходящие в современном образовании, существенно изменили его целевые ориентиры, в которых определилась направленность на воспитание человека, воплощающего нравственные ценностные идеалы российского социума, способного к активному участию в жизни общества. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования впервые обозначена значимость личностных результатов в развитии учащихся наряду с овладением ими предметными результатами.

Важнейшая задача начальной школы – осуществление духовно-нравственного воспитания личности. Как отмечает Л.О. Володина, духовные ценности в качестве обобщенных смысловых образований выражают идеалы, тогда как нравственные ценности являются более конкретными, отражают относительно частные моральные нормы. Сущность нравственных ценностей связана с результатом личностного осмысления духовных ценностей, это качества-ценности людей, средства достижения идеала [1].

Важную роль, указывает Л.Н. Коковина, играет осмысление личностью своих ценностей, осознание необходимости их объективного, над-личностного, сверх-временного значения, это делает более глубоким личностное переживание, позволяет активнее влиять на поведение и деятельность человека, побуждает его к духовно-нравственному самосовершенствованию [4].

Перед школой поставлена задача формирования личностных универсальных учебных действий, обеспечивающих детей способностью самостоятельно принимать решения в сложных жизненных ситуациях, требующих нравственного выбора; умения высказывать оценочные суждения поступков с позиции нравственных норм и ценностей; умения контролировать свои действия, учитывать их возможные последствия и нести за них ответственность.

На практике решение этих задач в начальной школе сталкивается с немалыми трудностями, дети часто замечают малейшие отклонения в нормах поведения своих одноклассников и остро реагируют на их проявления, а при этом некритически относятся к себе и своим поступкам.

Универсальное учебное действие, предполагающее умение младшего школьника проводить оценку и самооценку, является одним из требований к

результатам освоения образовательных программ. Оценка – это действие, с помощью которого ученик оценивает свои возможности, определяет наличие или отсутствие знаний для решения новой задачи (прогностическая оценка), а также это умение определить у себя наличие или отсутствие общего способа решения задачи (рефлексивная оценка). В период начальной школы изменяется самооценка ребенка: в современных документах начального образования отмечается, что она «приобретает черты адекватности и рефлексивности» [6, с. 9].

Особенность системы оценки и самооценки в современном учебно-воспитательном процессе состоит в том, что осуществление оценивания предполагается не только в деятельности учителя, но и самого ученика, как при оценке предметных результатов, так и личностного развития. Оценке личностного развития способствует выделение нравственно-этической оценки в образовании младших школьников.

А.Г. Асмолов, Г.В. Берменская, И.А. Володарская отмечают, что нравственно-этическая ориентация представляет собой выбор действия в условиях морального конфликта, и выделяют критерии сформированности данной ориентации в начальной школе. К ним относятся структура ценностного сознания; уровень развития морального сознания; присвоение моральных норм – регуляторов морального поведения; полнота ориентации на моральное содержание ситуации действия, дилеммы, требующей морального выбора [3].

В основе нравственно-этической оценки находится одобрение или осуждение поступков, действий отдельного человека или социальной группы людей с позиции нравственных норм и требований общества. Нравственно-этическая оценка позволяет определять результаты поступка, действия, их соответствие принятым в обществе этическим нормам и нравственным законам при различении в них категорий добра и зла. В процессе ее осуществления личность выступает как носитель нравственной активности, проявляя индивидуальную позицию в ситуации морального выбора и открыто ее выражая. На основе нравственно-этической оценки происходит сознательное предпочтение и присвоение определенных нравственных ценностей, что обусловливает готовность личности к нравственному поступку в реальной жизненной ситуации.

Умение младшими школьниками давать нравственно-этическую оценку включено в планируемые результаты начального общего образования:

– в сфере личностных УУД – способность давать нравственную оценку своим и чужим поступкам, соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами; оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор, способность к самооценке, которая обеспечивается через формирование в учебной деятельности рефлексивного отношения к себе; нравственно-этическое оценивание ребенком своих поступков на основе усвоения системы нравственных норм;

– в сфере регулятивных УУД – способность контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение;

– в сфере коммуникативных УУД – давать оценку действий партнера, учитывать разные точки зрения людей, в том числе не совпадающие с его собственной;

– в сфере познавательных УУД – в процессе работы с текстом умение давать оценку информации, высказывать оценочные суждения и свою точку зрения [3; 7].

Вышеуказанные положения актуализируют введение нового направления деятельности педагога, которое можно определить как создание условий для формирования у младших школьников умения осуществлять объективную нравственно-этическую оценку и самооценку ситуации морального выбора. Для этого необходимо продумывать и специально предлагать для обсуждения младшими школьниками ситуаций, в которых необходимо сделать нравственный выбор [5; с. 7].

При создании таких ситуаций важно, чтобы учитель оценивал их с позиций эффективности для формирования умения делать выбор в нравственно-этической ситуации. Эффективное задание предоставляет ребенку возможность выразить свою ценностную позицию, аргументировать свою оценку события или личностный выбор.

Можно выделить приоритетные условия, которые необходимо соблюдать при составлении ситуаций нравственного выбора младшим школьником: 1) в основе каждой ситуации должна быть нравственная проблема, требующая разрешения; 2) она должна быть реальной, т.е. может произойти в повседневной жизни детей; 3) должна иметь простой сюжет, не требующий длительного восприятия и осмысливания; 4) должна предусматривать несколько вариантов решения, в том числе правильное и неправильное решение с точки зрения нравственных норм.

Процесс нравственно-этического оценивания в начальной школе необходимо организовывать логично и последовательно. От этапа коллективного обсуждения и принятия совместного решения следует переходить к самостоятельной оценке поступка; от решения ситуации по аналогии с уже ранее знакомой до расширения круга ситуаций и включения новых; от опоры на образец решения значимого взрослого до самостоятельного выбора с учетом нравственных норм и требований общества; от оценки поступков в предлагаемых нравственно-этических ситуациях до самооценки собственных поступков с учетом личностно принятых ценностей [2].

В результате проведения действия оценивания расширяется жизненный опыт поведения личности с учетом нравственных ценностей общества. Большую роль при этом играют знания нравственных ценностных категорий, личностный опыт поведения оценивающего в ситуациях нравственно-этического

выбора, умение применить собственные знания и опыт в новой ситуации, а также существенное значение имеет потребность в такой оценке.

При решении ситуаций нет правильных или неправильных вариантов ответов. Каждая точка зрения ребенка принимается и анализируется. Важно формировать у учащихся способность оценивать различные мнения и принимать собственное решение с позиции общечеловеческой нравственности.

Главное, что выносит ребенок – это эмоциональное переживание, на основе которого формируется способность самостоятельно вырабатывать собственные жизненные смыслы.

Такое обращение воспитанника к анализу опыта своей деятельности и поступков других, рефлексии, само- и взаимооценке сформирует у младших школьников способность критично и адекватно оценивать поступки, готовность открыто выражать и отстаивать свою точку зрения, умение выделить нравственное содержание оцениваемой ситуации, определить мотивы ее участников, оценить поступки с разных позиций. В ходе решения ситуаций нравственного выбора ребенок овладевает различными способами действия и умением найти правильный выход из реальных жизненных ситуаций.

1. Володина, Л. О. Методологическая и методическая компетентности педагога в вопросе духовно-нравственного воспитания / Л. О. Володина // Начальная школа. – 2016. – № 7. – С. 8-12.

2. Дунилова, Р. А. Реализация требований ФГОС к формированию и оценке УУД у младших школьников: организационно-методические аспекты / Р. А. Дунилова, Л. Г. Бобрикова // Эксперимент и инновации в школе. – М.: Изд-во Инновации и эксперимент в образовании, 2013. – Том 3. – С. 5-10.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Берменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

4. Коковина, Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности / Л.Н. Коковина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 2. – С. 139-143.

4. Назарова, Н. М. Особенности оценки и самооценки интеллектуального потенциала учащихся / Н. М. Назарова, Т. В. Фуряева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – М.: Изд-во Московский гор. пед. ун-т, 2010. – № 2. – С. 101-114.

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).

6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. 2010 г. [Электронный ресурс]. – URL: novoselkishool. edusite.ru

К ПРОБЛЕМЕ ТРАКТОВКИ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

А.Н. Бритвин
Научный руководитель ***Л.О. Володина****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

С принятием новых стандартов в образовани, и с возникновением необходимости их реализации на практике, становится актуальной проблема развития творческого мышления учащихся, повышения их мотивации к обучению. Эти качества личности во многом зависят от прогностических умений обучающихся. Самостоятельное прогнозирование своей деятельности, перспектив общественного развития – необходимое условие формирования творческой, самостоятельной и активной личности. Рассмотрение понятия прогностические умения, определение их места в структуре личности даст возможность более объективно подойти к проблеме формирования этих умений. Для этого целесообразно будет проследить особенности понимания прогностических умений в различных научных дисциплинах.

В философии особенностью рассмотрения прогностических умений является выделение их роли в познавательной деятельности человека. В истории философии просматриваются две линии в понимании этого явления. Взгляды философов, относящихся к первой точке зрения, характеризуются отрицательным отношением к прогнозированию, так как этот процесс далёк от истинного познания вещей и не является рациональным. Так, ещё Конфуций предупреждал против опережающего знания как субъективной и произвольной попытки человека составить себе представление о предмете до его наблюдения, но не отрицал естественной связи событий и их логичной последовательности. В XVII веке философия нового времени, особенно в лице эмпиризма, также негативно оценивала данный род знаний как не научный.

Философы, относящиеся ко второй точке зрения, считали, что способность человека к прогнозированию является неотъемлемым этапом познания и может быть рационально осмыслена. Идея предвосхищения знания в западной философии впервые была упомянута в диалогах Платона и в работах Аристотеля. Древнегреческие философы заметили, что в начале процесса познания у человека есть уже некоторое знание, которое они называли незнающее знание, или предвосхищение знания. В XVIII веке И. Кант рассматривал априорные категории разума считая их важнейшим элементом познавательной деятельности [6].

В современной эпистемологии под прогностическими умениями в познавательной деятельности понимается предпосылочное знание. Источники предпосылочного знания могут быть как рационального, так и нерациональ-

ного характера. Примеры рационального: предыдущие знания, здравый смысл, законы мышления. Примеры нерационального: ценностные ориентации, философские принципы, научные парадигмы, идеологические основания. Таким образом, можно сказать, что в целом предпосылочное знание, из которого и выходит прогноз деятельности и мышления, современными исследователями рассматривается рационально как набор ценностных ориентаций исследователя, характеризующих его как конкретного представителя конкретного общества.

Впервые в психологии прогностические умение рассмотрел В. Вундт. Он ввел понятие «антиципация» в психологическую науку, рассматривая её как способность человека представить возможный результат своей деятельности до её осуществления. Антиципацией называли ожидание организмом определенной ситуации, либо представление результатов действия. Постепенно понятие было дополнено значительным экспериментальным знанием и воспроизводимым на его основе понятийным аппаратом, отразившим ряд особенностей механизма опережающего отражения.

В отечественной психологии возобладал функционально-регулятивный подход к этому понятию, связанный с идеями П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна. Антиципация – это способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [5; с. 126]. В работах Б.Ф. Ломова и Е.Н. Суркова изложена системно-уровневая концепция антиципации. Опережающее отражение может включать в себя предвидение и целеполагание. Целеполагание заключается в опережающем отражении будущего результата деятельности, предвидение – предугадывание объективного хода событий. Антиципация имеет 3 основные функции: 1. Когнитивная – процесс прогнозирования в различных познавательных процессах. В восприятии антиципация выражается в избирательности субъекта к поступающей информации из внешнего мира. В запоминании – в критериях селекции запоминаемой информации. В воображении – в создании образов потенциальности окружающего мира. В мышлении – мыслительные гипотезы, сущность процесса мышления. Таким образом, антиципация является сквозным психическим процессом, пронизывающим всю психику человека. 2. Регулятивная – процесс предвосхищения трансформации условий, анализ вариантов собственных действий в изменяющихся ситуациях, оценка будущих результатов. 3. Коммуникативная – предвидение поступков других людей, социальные ожидания. С точки зрения символического интеракционизма и когнитивного подхода в зарубежной психологии к ее интерпретации, вероятностное ожидание определённого поведения людей определяет поведение самого предполагающего человека и зависит от оценки результатов собственной деятельности и особенностей «я-концепции». Прогнозирование ситуации предполагает рассмотрение как идеального варианта, так и вариантов, приближенных к реальности, более рациональных.

В отечественной и зарубежной психологии отмечается, что предвосхищение осуществляется, формируется, развивается на основе общего мыслительного механизма – анализа через синтез, однако, антиципация лишь формируется на основе мыслительного механизма и не может быть тождественна ему. Она лишь необходимая часть любой деятельности человека, как внешней, так и внутренней, потому целесообразно рассматривать предвосхищение с деятельностных позиций, применительно к отдельным видам, процессам и отношениям в рамках деятельности.

В поведении и деятельности антиципация обеспечивает формирование цели, планирует и программирует поведение, а также контролирует текущие коммуникативные акты и в этой роли выступает как регулятор, в том числе и социальных взаимоотношений. Следовательно, антиципационные механизмы, являясь индивидуальными регуляторами психической активности человека, не только не игнорируют влияние социального фактора, а во многом связаны с ним, проявляясь в таких уровнях антиципации, как перцептивный, представленческий, речемыслительный. Антиципируя, личность пользуется не только личным опытом, но и знанием, апробированным в жизненном опыте социального окружения или даже человечества (ментальном опыте).

Предвосхищение будущих событий может стимулировать или затормаживать развитие личности, эмоционально окрашивать весь ход жизнедеятельности, придавать определенный смысл тем или иным переживаемым состояниям в настоящий период. Ожидание личностью будущих событий может выполнить мотивирующую функцию по отношению к настоящему, а осознание мотивов своего поведения способствовать возникновению множества мотивов, которые черпают свою энергию из удовлетворения данной потребности и даже из ее предвосхищения. Предвосхищение деятельности и ее социальных последствий лежит в основе механизмов саморегулирования и внешнего регулирования, включенных в когнитивный механизм самоэффективности – осознания человеком своей способности строить поведение в соответствии с задачами деятельности или ситуационным развитием [4; с. 123–124].

В педагогике, ввиду особенностей дисциплины, понятие прогностических умений рассматривается с точки зрения их формирования и цели их формирования. Можно выделить ключевое направление – формирование прогностических умений как комплексного качества специалиста, нацеленное на будущее использование в какой-либо профессиональной деятельности.

Прогнозирование в этом случае понимается как самостоятельная деятельность, направленная на исследование возможных тенденций и перспектив собственной деятельности. Прогностические умения – умения, необходимые для организации прогностической деятельности, которая формируется и проявляется в прогностической деятельности. Умения – сложные психологические образования, объединяющие мыслительные процессы, знания и навыки с действиями, обеспечивающими успех в деятельности. Таким образом, прогности-

ческие умения – это возможность осуществлять действия, направленные на исследование возможных тенденций, преобразований и перспектив деятельности.

Прогностические умения состоят из компонентов: 1. Знания – содержание прогностической деятельности. 2. Деятельность – процессуальная сторона прогностической деятельности. 3. Мышление – качества мышления, определяющие структуру способностей к прогнозированию. Разновидности прогнозирования: прогнозирование процессов деятельности, прогнозирование развития своей личности и других личностей, моделирование различных ситуаций, выдвижение и анализ гипотез, последствий, планирование.

Методика формирования прогностических умений включает в себя: 1. Овладение знаниями. 2. Овладение деятельностным компонентом прогнозирования. 3. Развитие необходимых мыслительных процессов.

Формирование прогностических умений – специально организованный целенаправленный процесс развития способностей к осуществлению действий, направленных на получение опережающей информации о наиболее вероятных тенденциях развития процессов [3, с. 268–270].

На наш взгляд, рассмотрение понятия прогностические умения в педагогике зависит от целей педагогического процесса, или педагогического исследования. Изучив разные точки зрения на это понятие можно прийти к выводу, что наиболее перспективным, в связи с задачами современного образования, является понимание прогностических умений как важной составляющей познавательной активности обучающихся. Необходимо обратить внимание на мотивационный эффект сформированных прогностических умений в сфере познавательной деятельности личности. При формировании прогностических умений необходимо учитывать их природу, которая заключается как в личном, так и социальном опыте обучающихся, выражающемся в ценностных установках, в том числе и в ценностном понимании процесса познания.

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – Москва: Наука, 1977. – 379 с.

2. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – Москва: Наука, 1979. – 230 с.

3. Захаров, А.В. Механизмы формирования прогностических умений у будущих учителей / А.В.Захаров // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 268 – 272.

4. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф Ломов, Е.Н.Сурков. – Москва: Наука, 1980. – 278 с.

5. Ничипоренко, Н.П. Прогностическая компетентность в системе личностных свойств / Н.П. Ничипоренко // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 123 – 130.

6. Философия: учебник для вузов / под ред. В.Н. Лавриненко. – 2-е изд. – Москва: Юрист, 2004. – 520 с.

ПРОБЛЕМЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В.С. Быховец
Научные руководители: ***Н.Н. Яшалова****, д-р экон. наук, доцент,*
Е.Н. Яковлева*, канд. экон. наук, доцент*
Череповецкий государственный университет
г. Череповец

Одной из важнейших основ социально-экономического и духовного развития в России на протяжении всей ее истории является образование. Конституционное право граждан на образование и устойчивое развитие [2] этой сферы осуществляется путем стабильного финансирования государства из бюджета страны. На сегодняшний день сфера образования стремится адаптироваться к постоянно меняющимся потребностям рынка труда и социально-экономическим условиям, быть доступным для всех категорий граждан, держать достойный уровень подготовки профессиональных кадров. Для достижения поставленных целей нужно эффективное использование всех возможных ресурсов, но ключевую нагрузку несут финансовые ресурсы, что в дальнейшем даст повышение качества и конкуретоспособности образования РФ.

Система образования в Российской Федерации является преимущественно государственной. Это означает, что важнейшими ее элементами являются государственные или муниципальные образовательные учреждения. На их деятельность выделяются финансы из государственного, федерального и регионального муниципального бюджета. Перед образованием стоит задача обеспечить доступность образования для каждого, а также обеспечение государства квалифицированными специалистами и высокообразованными гражданами. На современном этапе модернизации российского образования приоритетными направлениями государственной политики образования должны стать [4]:

– развитие современной системы непрерывного профессионального образования;
– повышение качества профессионального образования;
– обеспечение доступности качественного общего образования;
– повышение инвестиционной привлекательности сферы образования.

В связи с этим образование страны нуждается в стабильном и объемном финансировании для достижения поставленных задач. Показателем социального развития и внимания государства на вопросы образования является количество выделенных денежных средств на расходы сферы образования. В списке стран и территорий мира, упорядоченных по уровню национальных расходов на образование, выраженному в процентах от ВВП, Россия занимает 98 место (4,1%) из 153 стран. Первое место занимает Тимор-Лешти государст-

во в Юго-Восточной Азии (14,0%), а 153 Объединенные Арабские Эмираты (1,0%) [4].

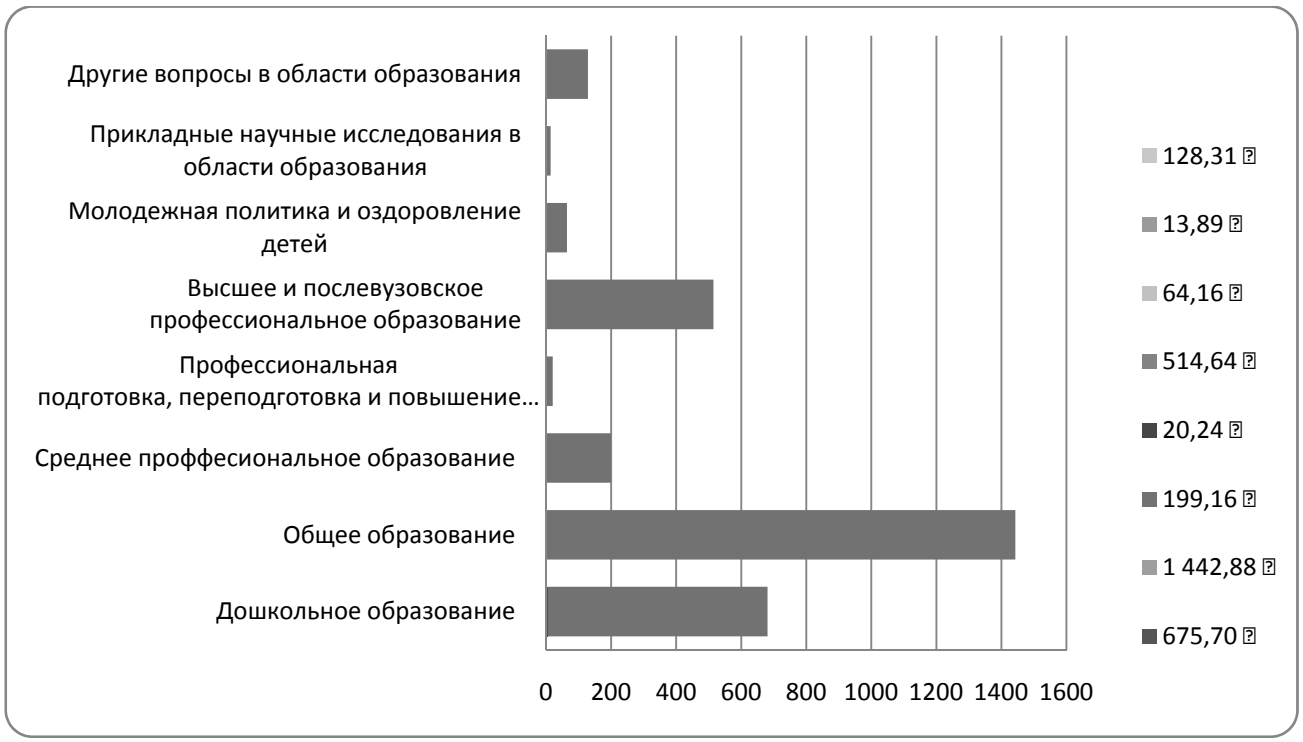

Рис. 1. Расходы консолидированного бюджета Российской Федерации по разделу «Образование» в 2016 году, млрд руб.

Расходы консолидированного бюджета Российской Федерации в 2016 году по разделу «Образование» составляют 3 058,98 млрд рублей. При этом расходы федерального бюджета на образование составляют 9,18% или 564,31 млрд рублей. Большая доля расходов консолидированного бюджета приходится на «Общее образование», полномочия по финансированию которого относятся к компетенции субъектов Российской Федерации (47,17% или 1 442,88 млрд рублей).

В структуре расходов федерального бюджета на образование большая доля расходов приходится на «Высшее и послевузовское профессиональное образование» и составляет 86,18% или 486,30 млрд рублей [3].

Как было сказано выше, на общее образование выделяется большая доля расходов. Это связанно с тем, что в государственных (муниципальных) общеобразовательных организациях насчитывается 14,3 млн человек и в негосударственных 73,5 тыс. человек. Результаты международных исследований в области математического и естественнонаучного образования и чтения (TIMSS, PISA) показывают, что средний уровень подготовки российских школьников устойчиво превышает средние международные показатели. В области математического и естественнонаучного образования российские школьники отстают лишь от лидирующей в мире группы стран Юго-

Восточной Азии и Тихоокеанского региона (Япония, Южная Корея, Сингапур) [4]. Проведенное исследование и достаточно положительный результат непосредственно зависит от затраченных средств на образование государством. Расходы на образование в динамике представлены в таблице 1.

Таблица 1

Государственные расходы на образование по уровням бюджетной системы (млрд рублей)

Показатель	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Консолидированный бюджет РФ и бюджеты внебюджетных фондов	214,7	801, 8	1893,9	2231,8	2558,4	2888,8	3037,3	…	...
Федеральный бюджет	38,1	162,1	442,8	553,4	603,8	672,3	638,3	616,7	564,3
Бюджеты государственных внебюджетных фондов	…	11,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	…
Консолидированные бюджеты субъектов РФ	176,6	628,6	1450,9	1728,4	2047,0	2333,8	2474,3	2563,0	…
Бюджеты территориальных государственных внебюджетных фондов	…	0,01	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	…

Проанализировав представленные данные, можно сделать вывод о том, что финансирование на образование выделяется в основном стабильно с не большим ростом в течение последних десяти лет.

Нельзя сказать, что денег выделяется мало, напротив, финансирование образования не на последнем месте в Российской Федерации. Наибольший объем средств федерального бюджета по разделу «Образование» среди всех главных распорядителей средств федерального бюджета приходится на Министерство образования и науки Российской Федерации и составляет 1 329,76 млрд рублей или 55,54% от общей суммы расходов федерального бюджета по разделу «Образование» по главным распорядителям бюджетных средств федерального бюджета. Далее следуют: Министерство обороны Российской Федерации – 276,00 млрд рублей или 11,53%, Министерство здравоохранения Российской Федерации – 152,38 млрд рублей или 6,36%, Министерство внутренних дел Российской Федерации – 106,98 млрд рублей или 4,47%, Министерство сельского хозяйства Российской Федерации – 92,09 млрд рублей или 3,85%, прочие ГРБС – 436,87 млрд рублей или 18,25% [3] (см. табл. 2).

Таблица 2

Распределение расходов федерального бюджета

Распределение расходов федерального бюджета по разделу «Образование» по главным распорядителям бюджетных средств федерального бюджета за 2016 год, млрд руб.	
Министерство образования и науки РФ	**298,16**
Министерство обороны РФ	77,47
Министерство внутрених дел РФ	27,23
Министерство здравоохранения РФ	25,31
Министерство сельского хозяйства РФ	21,3
Прочие ГРБС	114,82

Стабильное и постепенное увеличение государственного финансирования образования поможет решить такие проблемы как:

– ликвидировать «нищенское» положение педагогов, что соответственно положительно сыграет в пользу повышения престижности профессии педагога;

– полностью компьютеризировать учебный процесс во всех учебных заведениях (включая сельские школы), что позволяет повсеместно внедрить современные образовательные технологии;

– привести в соответствие с действующими требованиями материально-техническое состояние образовательных учреждений, провести необходимый капитальный ремонт, улучшить учебно-лабораторную базу, обеспечить проведение обязательных противопожарных мероприятий, охрану зданий и жизни обучающихся и работников системы образования.

1. Бюджет для граждан к федеральному закону «О федеральном бюджете на 2016 год» Информация официального сайта Министерства финансов Российской Федерации: – URL: http://minfin.ru/ru/document/?id_4=94700&area_id=4&page_id=2104&popup=Y#ixzz4ODKKsfFQ

2. Володичева, Е.З. Сущность и содержание категории «устойчивое развитие» / Е.З. Володичева, Н.Н. Яшалова // Стратегия устойчивого развития регионов России. – 2012. – № 10. – С. 8-14.

3. Министерство образования и науки Российской федерации. –URL: http://fin.edu.ru/InfoPanel/min_obr1.html#page0_target

4. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации. Одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г. (протокол №47, раздел I. – URL: http://ps.1september.ru/article.php?ID=200408516

5. Рейтинг стран мира по уровню расходов на образование. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2006–2016 (последняя редакция: 23.10.2016). – URL: http://gtmarket.ru/ratings/expenditure-on-education/info

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

И.А. Волков
Научный руководитель ***Н.А. Ястреб****, канд. филос. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Современная образовательная система подразумевает всестороннее развитие личности, которое проявляется в формировании научных знаний и умений, набора ценностей, позволяющих человеку социализироваться и в результате стать полноправным гражданином и патриотом своей страны. Не меньшее значение имеет формирование критического мышления, интеллектуальных компетенций, способности анализировать и решать сложные задачи, которое невозможно без привлечения школьников к исследовательской, поисковой и творческой деятельности, организация которой может осуществляться в рамках научно-исследовательской работы. Под научно-исследовательской работой принято понимать деятельность, связанную с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и в обществе, научных обобщений, научного обоснования проектов [1].

Именно написание научных работ помогает школьникам развивать мыслительные процессы, интерес к науке, жажду получения новых знаний и личностных компетенций. Более того, регулярные научные выступления и публикации позволяют ученику собирать портфолио. В современной системе образования старшие классы делятся на определенные профили, зачастую бывает, что профиль, который интересует ребенка, отсутствует в своей школе, особенно это характерно для сельских школ. В этом случае учащийся должен искать другую школу со своим профилем, как правило, в другом селе или городе. Именно на этом этапе школьнику поможет портфолио с его научными работами, и он получит определённые преимущества перед другими учащимися. Но это далеко не значит, что портфолио необходимо лишь для этого. Также оно сыграет важную роль при поступлении в высшее учебное заведение. Если учащийся регулярно учувствует в научно-исследовательских конференциях, выходит за пределы города на областной или всероссийский уровень и занимает призовые места, то он получает определённые льготы при поступлении в высшее учебное заведение [3].

Как видно из определения, научно-исследовательская работа – это творческая деятельность, которая помогает развить творческие способности учащегося, сформировать критическое отношение к научным проблемам. В современных городских школах основной проблемой организации научно-

исследовательской работы является массовость. Лишь в некоторых учебных учреждениях, таких как «Вологодский многопрофильный лицей», данная работа является обязательной для всех школьников. Второй проблемой является узость тематики школьных конференций. Далеко не с каждой темой и не по каждому предмету ребёнок может выступить на научной конференции. Сюда же можно отнести и проблему взаимодействия с высшими учебными заведениями и другими учреждениями (библиотеки), зачастую, если организуются какие-либо мероприятия с участием вуза, то это происходит благодаря личной связи школьных учителей и вузовских преподавателей. Как правило, этим занимается сам учитель, тратя своё время и средства. Отсюда вытекает следующая проблема – большая загруженность учителей из-за огромного количества «бумажной работы», в результате чего им часто не хватает времени для полноценной помощи учащимся в написании научно-исследовательской работы [2].

При организации научно-исследовательской работы в сельской школе педагог сталкивается с рядом трудностей, с которыми не сталкиваются городские школы. Из-за небольшого числа учащихся, заинтересованных в научной деятельности детей очень мало, сельской школе очень сложно организовать конференцию за пределами своего села, а если это получится сделать, то будет затрачено большое количество ресурсов.

Однако, несмотря на трудности, решить эти проблемы реально, и даже сельская школа может при определённых условиях иметь ряд преимуществ в проведении научных исследований по отношению к городской. Небольшая комплектация классов сельской школы позволяет учесть запросы всех детей и подобрать тему, в которой учащийся будет заинтересован; сельские учителя лучше знают учащихся, потому что живут в одном месте и находятся в контакте с ними еще и вне учебного процесса. На селе сложно организовать многообразную внеурочную деятельность, поэтому у детей гораздо больше свободного времени, которое можно занять научной работой. Возможность проведения полевых исследований фольклора, диалектов, традиционной культуры и краеведческих работ непосредственно в сельском поселении также является существенным преимуществом, которое далеко не всегда принимается во внимание администрацией и учителями сельских школ.

Если организовывать научно-исследовательскую работу с раннего возраста, стимулировать и мотивировать деятельность ученика и педагога, то проблема с участием детей сглаживается. Осуществление данной работы большим количеством детей и учителей на селе позволит организовать конференции за пределами своего населённого пункта, появится возможность провести общую встречу всех сельских учебных заведений на базе одной из школ в черте города или за его пределами.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что проведение научно-исследовательской работы в сельской школе необходимо. Она позволяет ребёнку развивать критическое мышление, творческие способности, интеллек-

туальные компетенции, способность анализировать, решать сложные задачи. Собранное портфолио поможет ребёнку при переходе в профильные классы и поступлении в вуз. Сельская школа при этом откроет для себя новые контакты и пути взаимодействия, которые откроют новые перспективы развития.

1. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. / Б. А Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б.Стародубцева. – Москва: ИНФРА-М, 1999. – 479 с.

2. Рябочкина, П.А. Особенности организации научно-исследовательской работы школьников / П.А. Рябочкина, С.В. Сырцова, А. В. Долганов // Интеграция образования. – 2002. – № 2(3). – С. 94–95.

3. Филиппова, Ю.А. Специфика моделирования портфолио обучающегося в структуре организации научной работы школьников / Ю.А. Филиппова, Н.А. Чурин, О.А. Козырева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 28. – С. 135–136.

РОЛЕВАЯ ИГРА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИЕМОВ АКТИВНОГО СЛУШАНИЯ

А.Д. Горева
Научный руководитель ***Ф.И. Кевля****, д-р пед. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

«Зачем изучать иностранный язык?» – этот вопрос задают многие родители, когда их дети во втором классе начинают изучать английский. Этим вопросом озадачиваются студенты училищ, техникумов и высшей школы: «Зачем нужен второй иностранный язык, когда мы и первый освоить не можем?».

Уже в XVII–XX вв. Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, И. Кант, И.Ф. Гербарт считали, что «источником знаний является разум», следовательно, лучшим средством развития мышления обучающихся они считали «изучение языков, особенно древних – латинского и греческого, а также математики» [1].

Иностранный язык дает много возможностей: общение с представителями другой культуры, просмотр фильмов, участие в международных конференциях, чтение иноязычных первоисточников, налаживание деловых связей, а также, что немаловажно, – это знакомство с иноязычной культурой.

По мнению Е. И. Пассова, иноязычная культура – это «та часть общей культуры человечества, которой обучающийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах» [1]. При реализации принципа коммуника-

тивности в обучении иностранному языку необходимо учитывать такой социокультурный его компонент, как речевое поведение.

Под речевым поведением, т. е. поведением коммуникатов в акте речи, Д.-С. Д. Шаракчинова понимает следующие средства общения: «1) вербальные реакции собеседников; 2) невербальные реакции собеседников; 3) формализаторы речевого поведения» [2], где:

- «вербальные реакции собеседников – это фразы, произносимые при определенных социокультурных обстоятельствах и представляющие собой «речевые слова», или речевые индикаторы, выражающие различные аспекты;

- невербальные реакции собеседников – это позы, жестикуляция, мимика, элементы проксемики (пространственные условия общения), компоненты мелодико-интонационного оформления речи и фразовое ударение;

- формализаторы речевого поведения, или речевые стратегии, – это особые «привычки», стереотипы или, скорее, тенденции речевого поведения, выступающие в качестве некоего организующего начала и объединяющие высказывания и вербальные и невербальные реакции собеседников в целостный речевой акт» [2].

Для реализации акта общения необходимо, чтобы обучающийся не только владел определенным набором слов, умением строить предложения, но и имел представление о теме для дискуссии. Интересные вопросы, ситуации или ролевые игры помогают обучающимся преодолеть психологический барьер и начать говорить.

Ролевая игра, по мнению Якушевой С.Я., «имеет ряд преимуществ перед другими видами деятельности на уроке» [3]. Она называет следующие её положительные качества:

• ролевая игра «создает модель общения,

• в ней переплетаются речевое и неречевое поведение,

• создаются комфортные условия для обучающихся,

• возникает мотивация для общения,

• игра учит партнерству и сотрудничеству,

• принимая роль, обучающийся становится более раскованным, свободнее себя чувствует и лучше говорит,

• общение проходит в творческой, доброжелательной атмосфере» [3].

Для занятия по английскому языку нами была разработана ролевая игра на тему «Спасем заповедник!». Основное содержание темы: Судьба заповедника под угрозой. Его хотят снести, а на его месте построить завод. Денег у города нет, нет работы, молодежь уезжает.

Нами заранее были подготовлены карточки, где на английском языке для каждого участника прописывалась его роль. Обучающимся было необходимо подготовить свое выступление; по возможности максимально убедить участников в своем мнении, постараться использовать вербальные, невер-

бальные средства общения, а также речевые стратегии в соответствии с их социальным статусом:

a) Первая карточка – журналисты одного из влиятельных журналов. Им необходимо взять интервью у людей, которые очень переживают и волнуются за расположенный поблизости заповедник, проанализировать ситуацию и подготовить репортаж.

b) Вторая карточка – это обычный человек, судьба заповедника ему небезразлична. Он очень горячо выступает против постройки завода.

c) Третья карточка – это губернатор области. Проект постройки завода очень выгоден для города, он даст возможность построить новые детские сады, рассчитаться по долгам, отремонтировать улицы. Его задача убедить жителей города в необходимости проекта.

d) Четвертая карточка – это владелец будущего завода. Задача владельца продумать, что будет производить его завод и уверить жителей в пользе продукции. Продумать, почему завод можно построить только на месте заповедника.

e) Пятая карточка – представители международной общественной организации «Гринпис». Задача – убедить людей в абсолютной глупости проекта, предложить построить завод в другом месте.

f) Шестая карточка – обычный человек. Его совершенно не интересует судьба заповедника. Он считает, что политики все равно сделают так, как захотят.

g) Седьмая карточка – люди, которые вышли на площадь перед зданием правительства. Их задача – подготовить плакаты, продумать лозунги.

h) И последняя восьмая карточка – представители партии. Им самим предстоит решить, будут они «За» или «Против» проекта.

В результате анализа игровой деятельности обучающихся в нескольких группах пришли к выводу, что ролевая игра помогает развивать навыки активного, а именно рефлексивного слушания. Происходит значительное усвоение передаваемой информации. Обучающие активно задают вопросы: где, когда, сколько. Просят повторить некоторые из приведенных доводов, соглашаются с выступающими или критикуют их. Используют такие приемы активного слушания, как развитие мысли, перефразирование. В конце игры обучающиеся обмениваются мнениями о ходе беседы и приходят к определенному пониманию проблемы. В ходе эмоционального обсуждения происходит активное запоминание и применение лексики. Английский вариант разработки ролевой игры представлен в приложении.

Мы считаем, что такой вариант проведения занятия представляет интерес для учителей и преподавателей иностранного языка (в частности английского) и может успешно применяться на занятиях как с обучающимися старших классов, так и студентами.

Приложение

a) You are a journalist of a powerful magazine. People who live next to the nature reserve are troubled. Please ask the people and make a little report how many are “for” and how many “against” the plant. Maybe there will be people who don`t care about it at all. You are working with one of your colleges at this problem.

b) You are a common person. The news that a plant will be built at the place of the nature reserve makes you blood boil. You are going to do everything to prevent it.

c) You are the governor of the region. The matter is that a big plant will be built at the place of the nature reserve. This project is very profitable for you and the region. The region will have money for building a pair of new kindergartens, to pay debts back, to repair the streets; in future you will not have got any problems with money and so on. Please speak to people, explain them your point of view!

d) The matter is that a big plant will be built at the place of the nature reserve. You are the owner of the future plant. Please think what your plant will produce and how useful this will be for the people. Why should the plant be built exactly at this place? Maybe, because there is a big river … Think about it!

e) The matter is that a big plant will be built at the place of the nature reserve. You are the representatives of the association famous in the whole world – “Greenpeace”. Please argue the foolishness of the project. Try to convince the people, the governor and the authorities to build the plant in another place.

f) You are a common person. The matter is that a big plant will be built at the place of the nature reserve. You don`t care about the question. You think that nothing can help if the authorities have already made a decision.

g) You represent the people that are demonstrating near the house of government. The matter is that a big plant will be built at the place of the nature reserve. Please paint a pair of banners and think about slogans you will call out.

h) You are the representatives of the local political party. The matter is that a big plant will be built at the place of the nature reserve. You should decide if you are “for” or “against” the project. On the one hand the project will bring money to the budget, on the other hand it is the nature reserve, where rare kinds of birds and animals live and where there are some unique kinds of trees.

1. Содержание образования [Электронный ресурс]. – URL: http://psylist.net/pedagogika/8.htm (Дата обращения 28.10.2016)

2. Шаракчинова, Д.-С.Д. Использование невербальных средств общения в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Д.-С.Д. Шаракчинова. – URL: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/05/03/ispolzovanie-neverbalnykh-sredstv (Дата обращения 28.10.2016)

3. Якушева, С.Я. Ролевая игра как средство обучения иноязычному общению на уроках английского языка [Электронный ресурс] / С.Я. Якушева. – URL: http://festival.1september.ru/articles/103482/ (Дата обращения 28.10.2016)

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННЫХ КЛАССОВ

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

Обществу требуются люди, которые качественно выполняют свою повседневную работу. Но наибольшую ценность для него всегда представляли те, что были способны не только предложить, а еще и разработать совершенно новое для самых разных областей жизни. Данное обстоятельство является залогом его успешного существования. И продолжения движения в конструктивном направлении. Особенно актуально это в настоящее время, когда человек живет в условиях постоянного и существенного изменения окружающей среды.

Таких людей, описанных выше, называют «одаренными». В современной психолого-педагогической теории и практике нет единого определения данного феномена [2]. Однако такая потребность существовала. И исходным стали считать то, что прозвучало во время доклада 1972 года, когда было организовано собрание представителей государственного отдела образования США. Одаренность они определили как обладание потенциалом к высокому достижению, но не просто так, а в силу значительной способности, которая может проявляться в одной и более сферах, в виде сочетания нескольких.

Интересно то, что многие ученые разделяют мнение об отсутствии необходимости создавать особые условия для формирующегося во время беременности плода. Они подчеркивают, что лица, которые обладают способностями выше среднего уровня, могут быть среди представителей как женского, так мужского пола, разных национальностей, вероисповеданий, вместе с заурядными людьми и так далее. То есть входить в состав смешанной или «гетерогенной» группы. Следовательно, развитие феномена реально [1].

Вполне закономерно возникает вопрос о более подходящем возрастном этапе для проведения этой работы. Нельзя не согласиться с тем, что это доступно дошкольникам. И людям пенсионного возраста. Однако более конструктивным является тот период развития, что начинается с 12 лет и заканчивается 15 потому, что лишь тогда возникает рефлексия. То есть именно подростки могут достовернее и глубже выявить свои актуальные интересы, их уровень. Даже наметить серьезный план своих дальнейших действий по самореализации и самосовершенствованию [4].

Одаренные дети посещают общеобразовательное учреждение, где изучают множество учебных предметов, в большинстве которых существует жесткий регламент количества ответов, не являющихся развернутыми и творче-

скими. Данные обстоятельства открыто противоречат феномену «одаренность» [3].

Исходя из этого, одаренность подростков была определена как объект исследования. Предметом выступают специальные психолого-педагогические условия развития одаренности подростков гетерогенных классов. А задачей является разработка и реализация модели по развитию у них когнитивных, общеучебных и психосоциальных компетентностей.

В феврале 2016 года на базе МОУ СОШ №33 г. Вологды организовано и проведено анкетирование 305 детей 6-8 классов, достигших возраста12-14 лет. Условие гетерогенности при этом было полностью соблюдено, поскольку данное образовательное учреждение:

во-первых, не носит специализированный характер;

во-вторых, его классы не являются профильными;

в-третьих, особый отбор и какая-либо работа школьного психолога с данным контингентом лиц не проводилась;

И наконец, в одной группе обучаются дети разного пола, возраста, национальности, интересов, отношения к учебной деятельности, успеваемости.

Благодаря применению опросного листа, разработанного А.И. Савенковым, было установлено наличие или отсутствие у респондентов одаренности по семи сферам: гуманитарной, интеллектуальной, коммуникативной, мотивационной, спортивной, художественной, естественнонаучной. Была определена степень ее выраженности. Данную методику дополнительно контролировали еще пять методик, которые соответствовали вышеперечисленным областям. Из них две методики являются проективными. Это решение было принято для того, чтобы исключить момент случайного отнесения подростков к группе реально одаренных.

В итоге были обнаружены дети, которые обладают таким феноменом. Это обучающиеся из 6-х, 7-х и 8-х классов. Даже если он имелся во всех сферах, то степень ее, безусловно, не была идентичной. Возможное сосредоточение большого количества одаренных в одном классе объяснимо тем, что зачастую в параллели, например среди 7-х классов, имеется 1-2 очень сильных. Важно суметь это обнаружить путем наблюдения, тестирования, анализа продуктов деятельности, бесед с педагогическим коллективом и административным звеном образовательного учреждения.

Логичное продолжение исследовательской работы – это распределение выборки на две равные группы. В них вошли те лица среднего звена школы, которые набрали наибольший балл. В данном случае 55 девочек и 45 мальчиков, распределенных поровну, составили экспериментальную и контрольную группы. Эквивалентность была доказана через непараметрический критерий Манна-Уитни.

Однако неверно полагать, что одаренные дети свободны от проблем. Благодаря использованию комплекса эмпирических методов, указанных вы-

ше, появилась возможность определить и систематизировать те, что им присущи.

1. Мотивационные сложности как проявление снижения и даже утраты познавательной активности. Причина скрывается в вынужденном выслушивании знакомого материала.

Чрезмерная усталость из-за высокого темпа работы и перегруженности заданиями – это тоже не способствует желанию одаренных детей продолжать обучение на высоком уровне, творить.

2. Коммуникативные трудности зачастую вызваны тем, что родители, превознося одаренного ребенка, который может обладать высшей степенью одаренности, то есть гениальностью, ограждают его от контактов с другими детьми, взрослыми.

Большую роль играют и морально-оценочные слова, например «выскочка», которыми реагируют учителя на обилие заданных вопросов, желание поделиться какой-либо информацией.

3. Ориентационные проблемы возникают в том случае, когда родители заставляют одаренных детей заниматься только тем, где имеются наибольшие успехи.

Очевиден тот факт, что дети остро нуждаются в помощи. Более того, их личность еще активно формируется. Помочь развивать одаренность могут учителя, классные руководители, наблюдающие и взаимодействующие с ними ежедневно, ежегодно. Но такая работа, как правило, не ведется. Педагоги считают, что раз способности одаренных детей чрезвычайно высоки, то они могут сами проявляться, прекрасно развиваться. Работа в гетерогенных классах является еще более сложной и является еще одной причиной отказа учителей от действий.

Можно ограничиться рекомендациями для педагогов, дополнив их примерами оригинальных заданий. Но конструктивнее создать психолого-педагогическую модель по развитию одаренных подростков, которые обучаются в смешанных классах обычной школы.

Особенность разработанного нами содержания педагогической деятельности заключается в том, что тридцать тренинговых встреч, которые распределены в течение учебного года, предусматривают введение постепенно усложняющихся разнообразных игр и упражнений. Они способствуют развитию интеллектуальной, коммуникативной, креативной сферы, саморегуляции. Предусмотрены соответствующие им теоретические блоки. Также имеются информационные части по каждому из учебных предметов, чтобы подростки имели возможность расширить свой кругозор через знакомство с малоизвестными фактами, подкрепленными иллюстрациями, что традиционно не рассматриваются в рамках школьной программы. Продолжительность каждой встречи составляет не более 40 минут. К взаимодействию целесообразно при-

влекать учителей, предварительно получивших памятки «Специфика, трудности одаренных подростков, пути работы с ними».

На заключительных занятиях запланировано проведение двух больших коллективных дел на основании применения тех компетенций, что освоят подростки в результате полного прохождения цикла тренинга.

Реализация данной программы запланирована на 2016–2017 учебный год. А с 2017 по 2018 годы будет проведен анализ работы, подкрепленный данными, к которым будет применен непараметрический критерий Вилкоксона.

Научная новизна исследования заключается в определении и создании психолого-педагогических условий для реализации модели развития одаренности подростков, обучающихся в гетерогенных классах общеобразовательной школы Вологды. Теоретическая значимость работы – в обосновании программы, практическая – в доказательстве ее эффективности методами математической статистики, передаче в школы сел и городов, центры повышения квалификации педагогических кадров.

1. Бабаева, Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности / Ю.Д. Бабаева // Вестник МГУ. – 2008. – № 2. – С. 154–168.

2. Балашова, И.В. Образовательные потребности одаренных детей в гетерогенной группе: психолого-педагогические аспекты / И.В. Балашова, М.А. Цатурян, Е. В. Шадрова // Непрерывное образование. – 2015. – №1 (11). – С. 21-24.

3. Марголис, А.А. Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2011. – №4. – С. 5 – 13.

4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития. Детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.А. Качанова

*Научный руководитель **Л.И. Бурова**, д-р пед. наук, профессор*

Череповецкий государственный университет

г. Череповец

Современное развитие нашего общества требует от школы формирования личности с полноценной жизненной самореализацией. Для решения этой основной задачи школы необходимо развитие способностей учащихся, в том числе и способностей к саморазвитию, самопознанию, адекватной оценке сво-

их возможностей и жизненных предпочтений. Успешность решения поставленной задачи существенно зависит от сформированности у учащихся умения осуществлять контроль и оценку своих действий. В ФГОС начального образования представлен «портрет выпускника начальной школы», одной из характеристик которого является способность к организации собственной деятельности, которая включает в себя действия самоконтроля и самооценки [4].

Под понятием самоконтроля понимается осознание и оценка субъектом собственных действий, предполагающих наличие эталона, возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях. Формирование самоконтроля заключается в формировании у школьников таких компонентов самоконтроля, как: уяснение учащимися цели деятельности и первоначальное ознакомление с конечным результатом; сличение хода работы и достигнутого результата с образцами; оценивание состояния выполняемой работы; коррекция работы на основе данных самооценки и уточнение плана ее выполнения.

Под самооценкой понимается обобщенное (то есть устойчивое, внеситуативное) и дифференцированное отношение ребенка к себе. Формирование самооценки заключается в формировании у школьников таких компонентов самооценки, как: видеть себя со стороны, выбирать критерии оценки, использовать алгоритм самооценки (анализ собственных действий), умение адекватно оценить себя, не считать свою точку зрения единственно возможной.

Младший школьный возраст является сензитивным для формирования самоконтроля и самооценки в силу становления новообразований возраста. Произвольность как особое качество психических процессов проявляется в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолении трудностей и препятствий, способности к планированию и выполнению действий во внутреннем плане. Умение развернуто обосновывать справедливость своих высказываний и действий лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия условиям деятельности. Начиная с младшего школьного возраста формируется стадия конкретных операций. Мышление ребенка в этот период определяется не только возможностями восприятия, как это было в дошкольном возрасте. Происходит интенсивный процесс интериоризации: переход внешних операций с предметами во внутренний план в виде сенсомоторных схем действий [1].

В начальной школе акцентируется внимание на разных средствах формирования самоконтроля и самооценки младших школьников, таких как проектная деятельность, система самостоятельных работ, портфолио, исследовательская деятельность. Проблеме исследовательской деятельности младших школьников уделяется большое значение. Однако недостаточно обоснована

роль исследовательской деятельности в формировании самоконтроля и самооценки младших школьников. В связи с этим видится необходимость актуализации применения исследовательской деятельности как средства формирования самоконтроля и самооценки.

Под понятием исследовательской деятельности понимается совокупность действий поискового характера, ведущую к открытию неизвестных для учащихся фактов, теоретических знаний и способов деятельности, строящихся на базе исследовательского поведения [3]. Роль исследовательской деятельности в формировании самоконтроля и самооценки младших школьников заключается в формировании умений уяснять учащимися цели деятельности, сличать ход работы и результат с образцами, установлении и анализе допущенных ошибок, коррекции работы; способности к самооценке, выбору критериев оценки, использовании алгоритма самооценки, умения адекватно оценить себя.

Исходя из теоретических выводов, нами была создана и апробирована программа по формированию компонентов самоконтроля и самооценки младших школьников в условиях исследовательской деятельности на базе научного общества учащихся «Гном». Несмотря на достаточность сформированности компонентов самоконтроля и самооценки в силу обучения школьников по программе «Школа 2100», есть учащиеся, испытывающие трудности в сличении хода работы и достигнутого результата с образцами (на низком уровне – 23% учащихся), уяснении учащимися цели деятельности (18% учащихся на низком уровне), умении адекватно оценить себя (27% учащихся на низком уровне).

Основными принципами организации исследовательской деятельности определены: наглядности, сознательности и творческой активности учащихся, доступности обучения при достаточном уровне его трудности, научности, связи с жизнью, учёта возрастных особенностей учащихся.

Реализация исследовательской деятельности в контексте нашей проблемы исследования осуществлялась поэтапно. Первый этап – обучающий. В соответствии с выделенными нами ранее умениями была разработана система заданий исследовательского характера. Эти задания выполнялись в группе (2–3 человека). Основной формой занятий является массовая. Второй этап – исполнительный – включал в себя осуществление детьми индивидуальной исследовательской деятельности по конкретной теме. Предлагалась тематика исследования. Основной формой занятий является индивидуальная и групповая.

В содержание программы входит система занятий по темам: задания и упражнения, направленные на развитие умения видеть проблему; задания, направленные на развитие умения конструировать гипотезу; задания, направленные на развитие умения задавать вопросы, задания, направленные на развитие умения наблюдать, задания, направленные на развитие умений делать

выводы, учебно-исследовательский коллективный проект «Мир басен И.А. Крылова», в ходе выполнения которого учащиеся разделились на группы: исследователи, психологи и филологи. Исследователи выбирают героя для каждого участника инсценировки, психологи описывают, какими человеческими качествами наделён каждый из героев, филологи раскрывают этимологию непонятных слов, обнаруживают фразеологизмы в баснях. Итогом выполнения данной работы стала инсценировка басен И.А. Крылова, формулирование выводов. Данный коллективный учебно-исследовательский проект был направлен на развитие компонентов самоконтроля и самооценки.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику формирования компонентов самоконтроля и самооценки младших школьников. Произошли следующие изменения: уровень сформированности компонентов самоконтроля повысился (см. рис. 1).

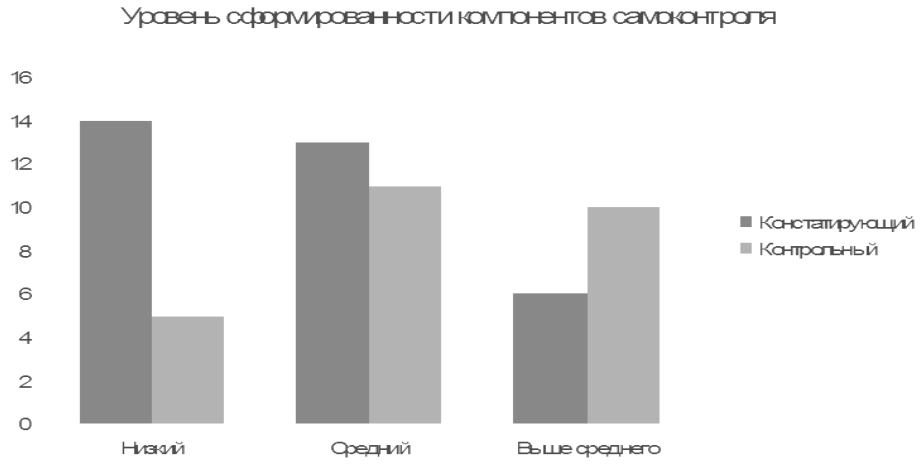

Рис. 1. Уровень сформированности самоконтроля

На этапе констатирующего эксперимента низкий уровень имеют 3 учащихся (14%), а на этапе контрольного эксперимента – 1 учащийся (5%). На уровне «выше среднего» на этапе констатирующего эксперимента находятся 6 человек (27%), а на этапе контрольного – 10 человек (45%). Показатели критерия «уяснение учащимися цели деятельности» на низком уровне изменились с 18% до 5%, на уровне «выше среднего» увеличилось количество детей с 23% общего числа учащихся до 36%.

Повысился уровень сформированности компонентов самооценки (см. рис. 2).

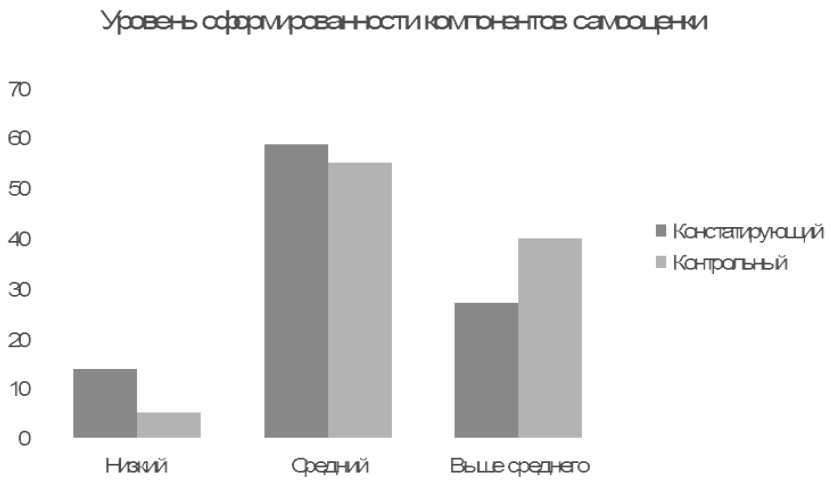

Рис. 2. Уровень сформированности самооценки

На этапе констатирующего эксперимента низкий уровень имеют 3 учащихся (14%), а на этапе контрольного эксперимента – 1 учащийся (5%). На уровне «выше среднего» на этапе констатирующего эксперимента находятся 6 человек (27%), а на этапе контрольного – 9 человек (45%). По критерию «умение адекватно оценить себя» на низком уровне уменьшилось количество учащихся с 27% до 10%. По критерию «способность к самооценке» на уровне «выше среднего» количество учащихся увеличилось с 18% до 32%. Эксперимент показал положительную динамику формирования компонентов самоконтроля и самооценки учащихся.

Следовательно, исследовательскую деятельность можно рассматривать как эффективное средство формирования самоконтроля и самооценки младших школьников.

1. Божович, Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 29–33.

2. Краткий психолого-педагогический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 193 с.

3. Савенков, А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников /А. И. Савенков. – Москва: «Сентябрь», 2003. – 204 с.

4. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959 (дата обращения 16.10.2016)

ДИАГНОСТИКА СТИЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

А.К. Лямина
Научный руководитель ***Ф.И. Кевля****, д-р пед. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Одним из сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст, в котором определяется общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Возникновение новых социокультурных реалий создает условия для формирования поликультурного и гетерогенного коллектива подростков.

Изучение стилей поведения подростков гетерогенных групп в конфликтных ситуациях фактически не представлено в научной литературе. Вопросы подготовки педагогических кадров к работе с детьми, которые имеют различные отклонения в развитии и поведении в гетерогенных группах изучали Н.Н. Быстрова, О.С. Волынская [2; 3].

Таким образом, анализ имеющейся теоретической базы доказывает, что исследование проявлений гетерогенных особенностей подростков в конфликтных ситуациях является актуальной и недостаточно изученной проблемой.

В словаре С.И. Ожегова понятие «гетерогенный» толкуется как разнородный по своему составу или происхождению [6]. Мы в своем исследовании рассматриваем гетерогенные особенности подростков как разнородные, имея в виду возрастные, индивидуальные и социальные.

Ряд исследователей рассматривают гетерогенную группу обучающихся как разнородную группу, включающую в себя определенное количество людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.) [1].

По мнению исследователя Леоновой, потребность в социальной активности реализуется в системе ценностных ориентаций, определяющих мотивационную сферу личности, направленность ее интересов, выбор соответствующих способов деятельности [5].

Для определения стиля поведения подростка в конфликтной ситуации и изучения его предрасположенности к конфликтному поведению мы провели опрос обучающихся, используя тест К. Томаса. Опрашиваемые (100 чел.) были поделены на три группы согласно количеству детей в семье, а именно семьи с тремя или более детьми, с двумя детьми и с одним ребенком. Полученные данные по тесту соотносятся с ключом:

Стиль соперничество – 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а;
Стиль сотрудничество – 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б;
Стиль компромисс – 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а;

Стиль избегание – 1а, 5б, 6а, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 23б, 27а, 29б;
Стиль приспособление – 1б, 3б, 4б, 11б, 15а, 16а, 18а, 21а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Количество баллов, набранных опрашиваемыми каждой группы, дает представление о выраженности у них тенденций к проявлению соответствующих форм и стилей поведения в конфликтных ситуациях. Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Выявление уровня выхода из конфликтной ситуации у подростков с гетерогенными особенностями

Количество детей	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1 ребенок	20%	16%	15%	15%	12%
2 ребенка	34%	16%	17%	18%	13%
3 и более детей	80%	21%	14%	15%	12%

Данная таблица показывает, что испытуемые во всех трех группах в конфликтных ситуациях имеют склонность к сотрудничеству и компромиссу, хотя данные показатели и не высоки: по шкале компромисс (14%,17% и 15%) и сотрудничество (21%, 16% и 16%) соответственно. Благодаря гетерогенным особенностям таким подросткам в жизненных ситуациях приходится играть различные роли, у них сформированы разные модели поведения, поэтому, они более гибкие в своем общении и способны выбирать более эффективную стратегию поведения в конфликте, то есть стратегию сотрудничества. Такие испытуемые способны стать неформальными лидерами в микрогруппах.

Вместе с тем, подростки этих групп имеют склонность к избеганию конфликтной ситуации (15%, 18% и 15%) или даже приспособлению (12%, 13% и 12%). В некоторых жизненных ситуациях их поведение больше ориентировано на мнение других, а не на собственное, одобрение или порицание других людей становится для них ведущими мотивами поведения. Такие подростки не могут осуществлять процесс развития коммуникативных умений без посторонней помощи, а следовательно, обладают низким уровнем саморазвития.

Кроме того, таблица 1 показывает, что в семьях, где 3 и более детей ярко выражена склонность к соперничеству (80%), в отличие от других групп (34% и 20%). Неспособность вести конструктивный диалог и недостаток благоприятного эмоционального фона влияет на уровень конфликтности. Выбирая в общении как стратегию соперничества, которая заключается в навязывании другой стороне предпочтительного для себя решения, так и приспособления, ухода от принятия решения и ответственности за это решение, они подтверждают предположение от том, что у них коммуникативные умения и саморегуляция развиты в недостаточной степени.

Мы считаем, что для предупреждения конфликтов работа с подростками в школе должна предусматривать создание положительного эмоционального

фона, использование активных методов воспитания, соответствующих психологическому статусу ребенка, его природным и возрастным особенностям. Иными словами, не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания и образования, а система программ и методик должна «приноравливаться» к ребенку в соответствии с его природой [4].

Исходя из вышеизложенного, одним из факторов предупреждения конфликтов среди подростков гетерогенных групп в школе является создание условий для формирования духовной, гуманной, социально активной личности подростка, вследствие чего он должен проявлять социально-коммуникативную активность. Но это возможно только тогда, когда подростки активно включаются в школьную и внешкольную жизнь, тесно контактируют с учителями и открыты для общения и с теми, и с другими, а также когда учитываются их гетерогенные особенности.

К сожалению, изучение имеющегося в современной школе опыта показывает, что условия для формирования социально-коммуникативной активности личности созданы не в полной мере, мероприятия по профилактике конфликтов среди подростков гетерогенных групп не достаточно разработаны, незначительное количество подростков включено в школьную и внешкольную жизнь. Поэтому нам представляется, что данный вопрос, оставаясь актуальным, требует более тщательного исследования.

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

2. Быстрова, Н.Н. Особенности подготовки будущих учителей к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении, в условиях гетерогенного состава учащихся в системе общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Быстрова. – Хабаровск, 1999. – 17 с.

3. Волынская, О.С. Подготовка воспитателей дошкольных учреждений к работе с гетерогенными группами детей: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Волынская. – Биробиджан, 2010. – 17 с.

4. Кевля, Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребёнка: практико-ориентированная монография для школьных психологов и социальных педагогов / Ф.И. Кевля. – Вологда: Изд-во Легия, 2009. – 226 с.

5. Леонова, Е.В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза / Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2010. – № 2. – С. 124–128.

6. Словарь русского языка / сост. С.И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 847 с.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ

А.А. Малютина
Научный руководитель ***Н.Н. Чистякова****, канд. пед. наук, доцент*
Череповецкий государственный университет
г. Череповец

В современных условиях главной задачей образования является не только получение учениками определенной суммы знаний, но и формирование у них умений и навыков самостоятельного приобретения знаний. Проблема повышения качества знаний учащихся в условиях развития современной школы приобретает доминирующее значение.

Для того чтобы успешно решать вопросы повышения качества знаний младших школьников по русскому языку, необходимо понимать, что в процессе обучения должен получать свое отражение характерный для нашего времени процесс информатизации, внедрение новейших компьютерных технологий, Интернета. Подрастающему поколению необходимо научиться жить и работать в качественно новой информационной среде, адекватно воспринимать её реалии и научиться пользоваться ею в различных предметных областях [2, с.128].

Основными задачами современных информационных технологий обучения являются: разработка интерактивных сред управления процессом познавательной деятельности, доступа к современным информационно-образовательным ресурсам (мультимедиа учебникам, различным базам данных, обучающим сайтам и другим источникам).

Закономерно возникает вопрос о повышении качества знаний младших школьников по русскому языку посредством использования ИКТ.

Ответы на этот вопрос дают основание обратиться к исследованиям педагогов и методистов, федеральному государственному стандарту начального общего образования второго поколения, Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы.

Под качеством образования понимается комплекс характеристик, определяющих способность ученика успешно осуществлять учебную деятельность в соответствии с требованиями школы в целом на современном этапе развития [3, с. 72].

Понятие «информационно-коммуникативные технологии» трактуется как «совокупность методов, приемов, способов, средств создания педагогических условий на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи и интерактивного программного продукта, моделирующих часть функций педагога по представлению, передаче и сбору информации, организации контроля и управления познавательной деятельностью» [4, с. 25–26].

Рассмотрев основные способы и приемы применения ИКТ в учебной деятельности, мы пришли к следующему выводу: применение ИКТ на уроках русского языка можно активизировать все компоненты процесса обучения, повысить познавательный интерес и мотивацию к учению, активизировать творческую самостоятельную и совместную работу учащихся [1, стр. 70].

Таким образом, анализ психолого-педагогической и методической литературы, документов позволил выявить противоречие между потребностью практического использования ИКТ как средства повышения качества знаний младших школьников на русском языке и недостаточно раскрытыми педагогическими условиями рассматриваемого процесса. На основании выведенного противоречия были определены проблема и цель исследования.

Проблема исследования: каковы педагогические условия повышения качества знаний младших школьников по русскому языку посредством использования ИКТ.

Цель исследования: выявить и обосновать педагогические условия повышения качества знаний младших школьников по русскому языку посредством использования ИКТ.

Для выяснения исходного уровня качества знаний младших школьников по русскому языку был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 24 учащихся 3 класса МБОУ «СОШ №5» г. Череповца.

На основе анализа педагогической (М.Т. Богданова, Л.М Железная) и методической (Г.А. Баранов, М.Н. Брылова, Л.А Волкова, М.А. Климова, Л.А. Фролова) литературы были выявлены критерии, показатели и уровни качества знаний младших школьников по русскому языку, определены методики. В качестве критериев оценки уровня качества знаний младших школьников выступали: мотивационно-ценностный, онтологический, оптимально-адаптив-ный, проктологический.

Результаты эксперимента показали, что в классе высокий уровень качества знаний младших школьников по русскому языку у 14 человек, что составляет 58%. Средний уровень у 10 учащихся, что составляет 42%. Нет учащихся, находящихся на низком уровне качества знаний по русскому языку. Также было определено, что в классе высокий уровень мотивации учебной деятельности на уроках русского языка у 23 человек (96%). Средний уровень учебной мотивации у 4% (1 учащийся). Низкий уровень мотивации в классе отсутствует.

Таким образом, качество знаний по русскому языку у большинства учеников класса соответствует высокому уровню, в классе высокий уровень учебной мотивации. Однако наблюдения за учащимися во время выполнения ими предложенных заданий показали, что не все учащиеся в своих ответах были уверены, некоторые ученики совещались в процессе решения теста. Таким образом, необходимо искать новые пути повышения качества знаний младших школьников по русскому языку, одним из которых, на наш взгляд, является применение ИКТ в процессе обучения.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, с целью повышения качества знаний младших школьников по русскому языку посредством использования ИКТ были выделены педагогические условия и возможности их реализации на уроках русского языка (см. таблицу).

Таблица

Реализация педагогических условий

Педагогические условия	Возможности реализации педагогических условий
1. Систематическое использование на уроках русского языка различных видов деятельности с использованием ИКТ.	Применение ИКТ на отдельных этапах урока, с целью совершенствования орфографических и пунктуационных умений и навыков при выполнении тренировочных заданий, как для групповой, так и для индивидуальной работы.
2. Использование ИКТ в качестве дидактического средства обучения на уроках русского языка.	Использование разнообразного иллюстративного материала посредством использования ИКТ: таблицы, схемы, алгоритмы по теории языка, орфографии, пунктуации.

Таким образом, предполагается, что соблюдение выведенных педагогических условий будет способствовать повышению качества знаний младших школьников по русскому языку. Использование предложенных форм и методов реализации педагогических условий позволит усилить образовательные эффекты, повысить качество усвоения материала, построить индивидуальные образовательные траектории учащихся, осуществить дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению, организовать одновременно детей, обладающих различными способностями и возможностями изучения русского языка.

1. Брылова, М.Н. Применение компьютерных технологий на уроках русского языка / М.Н. Брылова // Начальная школа. – 2009. – №1. – С. 70–74.

2. Захарова, Г. И. Информационные технологии в образовании / Г.И. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

3. Коротков, Э. Ю. Система комплексной оценки качества образования / Э.Ю. Коротков. – М.: Наука, 2000. – 156 с.

4. Новиков, С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С.П. Новиков. – М.: Педагогика, 2004. – 155 с.

5. Основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <минобрнауки.рф/документы/922/файл/227/poop_noo_reestr.doc> (дата обращения 18.10.2016).

6. Программа модернизации образования на период до 2010 г. [Электронный ресурс]. – URL: < http://ecsocman.hse.ru/data/584/700/1219/15.pdf> (дата обращения 18.10.2016)

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.С. Медведева
Научный руководитель ***Н.Н. Чистякова****, канд. пед. наук, доцент*
Череповецкий государственный университет
г. Череповец

Современные программы начальной школы основой обучения считают развитие речи. Этой проблеме всегда уделялось большое внимание, но некоторые вопросы и сегодня продолжают оставаться не до конца решенными. Так, актуальным является изучение спонтанного речевого развития детей и влияние целенаправленного обучения на совершенствование речи школьников. Педагогии отмечают, что «одним из важнейших компонентов становления личности ребенка является обучение русскому языку как средству общения, важнейшей формой которого является диалог» [3].

Согласно федеральному государственному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) планируемым результатами НОО является владение диалогической формой речи – коммуникативное универсальное учебное действие [4]. Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития младших школьников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого обучения.

Анализ психолого-педагогической (М.М. Бахтин, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский) и методической литературы (Л.Д. Мали, Н.И. Махновская, М.С. Соловейчик и др.), изучение состояния работы по развитию речи младших школьников позволили выявить противоречие между потребностями практики в повышении эффективности диалогического общения учащихся, развития диалогической речи младших школьников на уроках русского языка и недостаточно раскрытыми педагогическими условиями этого процесса. На основе данного противоречия была определена проблема исследования: каковы педагогические условия развития диалогической речи у младших школьников на уроках русского языка. Цель исследования: выделить и обосновать педагогические условия развития диалогической речи у младших школьников на уроках русского языка. В качестве объекта исследования был выделен процесс развития диалогической речи у младших школьников. В качестве предмета исследования – развитие диалогической речи у младших школьников на уроках русского языка.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования нами были выдвинуты следующие задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы определить сущность понятий «речь», «диалог», «диалогическая речь» младшего школьника.

2. Обосновать педагогические условия, способствующие развитию диалогической речи младших школьников на уроках русского языка.

3. Выявить критерии, показатели и уровни развития диалогической речи у младших школьников.

4. Разработать проект формирующего эксперимента по развитию диалогической речи у младших школьников с учетом выделенных педагогических условий.

Изучив теоретический материал, мы сделали вывод, что вопросы развития диалогических умений учащихся сегодня приобретают первостепенное значение, что объясняется многими обстоятельствами. Во-первых, ребенок, поступив в школу, испытывает значительную потребность в диалоге, в обсуждении различных точек зрения. Это неизбежно приводит к возникновению дискуссионных ситуаций, обязывающих ученика придерживаться правил культуры общения, соблюдение которых позволяет не допустить перехода мирного обсуждения проблемы в конфликт или ссору.

«Диалог – форма речи, состоящая из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковый состав которых взаимно влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящих. Коммуникативное намерение, определяющее структуру диалога, содержит противопоставление инициативного и реактивного содержания реплик, связь которых образует, как правило, смысловое целое» [2].

Неспособность к диалогической речи замедляет переход ребенка на следующий, более трудный и важный этап речевого развития – овладение монологической речью.

Для развития диалогической речи необходимо развивать умение строить диалог: спросить, ответить, объяснить, попросить, поддержать, пользуясь при этом разнообразными языковыми средствами в соответствии с ситуацией. Одним из важнейших принципов организации учебного процесса в современной начальной школе является реализация такого обучения, при котором педагог в учебных целях создает ситуацию, нуждающуюся в обсуждении, то есть в диалоге. Анализ литературы позволил выделить педагогические условия, необходимые для развития диалогической речи младших школьников.

Констатирующий эксперимент, проведенный в 3 классе МБОУ «НОШ № 41» г. Череповца показал, что 16,5% младших школьников имеют высокий уровень, 45,5% – средний уровень, 38% – низкий уровень развития диалогической речи. Полученные данные указывают на необходимость повышения уровня развития данного умения. С этой целью были выделены следующие педагогические условия:

- применение дидактических игр, с использованием вопросно-ответной формы речи;

- создание коммуникативных ситуаций.

Умение и желание ребенка задавать вопросы свидетельствуют о его активном восприятии и сознательном усвоении знаний. Чтобы спросить о чем-то, дети должны уметь выделить главное, осознать проблему и верно сформулировать ее. Таким образом, обучение умению отвечать на вопросы помогает развитию умения лексико-синтаксически оформлять результаты мыслительной деятельности. Для формирования вопросно-ответной формы целесообразно применение на уроках дидактических игр с использованием вопросно-ответной формы речи. Например, при реализации игры «Невпопад» необходимо заменить ответ на заданный вопрос ответом на другую тему. Если ребёнок отвечает на заданный вопрос, он выходит из игры.

Дидактические игры являются эффективным средством развития диалогической речи. В игре ребенок сочетает и взаимосвязывает образ, игровые действия и слова. Целесообразно организовывать дидактические игры парами с соблюдением следующих игровых правил: соблюдать очередность игровых и речевых действий; слушать партнера; сказанного не повторять; дополнять высказывания партнера; задавать вопросы, вежливо высказывать предположения, пожелания, несогласие; рассуждать, обосновывать свои суждения.

Когда данное умение сформировано, целесообразно включать в структуру урока коммуникативные ситуации. Коммуникативная ситуация – это динамическая совокупность всех обстоятельств, в которых протекает общение [1]. Здесь на первый план выходит общение детей друг с другом. Например, с помощью наводящих вопросов детям дают неверную динамическую характеристику изображаемых предметов («Самолет пашет?»; «Магнитофон прыгает?»; «Утюг поет?» и т д.). Это направляет мышление детей на выделение главного функционального признака понятия-образа, помогает сформировать динамическую психолингвистическую модель “подлежащее-сказуемое”. В результате ребята приходят к выводу о том, что показать предмет можно только через его функцию – действие. Затем вводится модель «подлежащее-сказуемое-дополнение», («я чищу картошку», «Лена готовит салат», «я прикручиваю колеса») одновременно расширяется и уточняется словарный запас, развивается грамматический строй и произносительная сторона речи.

Предполагается, что соблюдение данных педагогических условий будет способствовать развитию диалогической речи младших школьников в процессе обучения. Использование перечисленных видов работ на уроках русского языка изменит отношение учащихся к речевой деятельности, позволит проявлять свою инициативу в решении предлагаемых заданий, высказывать свое собственное мнение, а следовательно, совершенствовать диалогическую речь.

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.

2. Винокур, Т.Г. Диалог Русский язык. Энциклопедия. Изд. 2-е / гл. ред. Ю.Н. Караулов. / Т.Г. Винокур. – М.: Дрофа. Большая Российская энциклопедия, 1997. – 119 с.

3. Воронина, М.П. Диалог на уроке в начальной школе / М. П. Воронина // Начальная школа. – 2004. – № 6. – С. 45 – 51.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.): [Электронный ресурс]. – URL: <минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf> (дата обращения 20.10.2016)

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА (на примере МАОУ «Гимназия № 13», г. Магадан)

Н.Ю. Немова

Научный руководитель ***И.Г. Третьяк****, канд. пед. наук, доцент*

Северо-Восточный государственный университет,

г. Магадан

член-корреспондент Международной академии наук

педагогического образования

С 1 сентября 2011 года в системе российского образования произошли серьезные изменения. Это связано с внедрением федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) для всех ступеней образования, представляющего собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [3]. Модернизированная система образования отказалась от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; теперь её главная задача – развитие личности каждого обучающегося. Следовательно, педагогам необходимо искать и использовать новые подходы в работе с учащимися для достижения современных целей образования.

В такой ситуации на помощь преподавателю приходит технологическая карта урока (далее – ТК) – современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и обучающихся. ТК как один из видов методических разработок обеспечивает качественное преподавание основных образовательных программ в соответствии с ФГОС второго поколения. Обучение с использованием ТК позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить реализацию предметных, метапредметных и личностных универсальных учебных действий, существенно сократить время на подготовку учителя к уроку [1]. В связи с этим мною – начинающим преподавателем английского

языка – при подготовке и проведению учебных занятий (в рамках педагогической практики в 8 классе МАОУ «Гимназия № 13», г. Магадан) было решено использовать ТК с дидактической структурой урока, реализовать технологию коллективного способа обучения (КСО), автором которой официально считается А.Г. Ривин, современным её разработчиком – В.К. Дьяченко [2].

Для достижения поставленной цели был использован гибридный вид ТК, отражающий как структуру урока, так и этапы реализации используемой образовательной технологии.

Таблица

Фрагмент технологической карты с дидактической структурой урока (по технологии КСО)

*	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Задания, для достижения планируемых результатов	Планируемые результаты УУД
1*	Приветствуют учителя, отвечают заданные на вопросы. Настраиваются на работу на уроке.	Приветствует учащихся. Определяются цели урока. Акцентирует внимание на форме соревнования в ходе урока	На данном этапе технология КСО не реализуется, происходит общение учащихся и учителя.	**Личностные** (действия смыслообразования, уч.-познавательный интерес) **Регулятивные** (целеполагание)
2*	Выполняют задание по карточкам в парах (задают друг другу вопросы с использованием новых ЛЕ и грамматики). В затруднительной ситуации обращаются к учителю.	Задает учащимся вопросы с использованием новой лексики. Раздает карточки с заданиями для проверки домашней работы, объясняет способ выполнения задания.	Частичная проверка домашнего задания учениками друг у друга с соблюдением установки, данной преподавателем.	**Коммуникативные** (умение отвечать на вопросы, выражать мысли при работе в паре). **Регулятивные** (оценивание учебной деятельности своих одноклассников)
3*	Слушают установку; выполняют задания на снятие языковых трудностей, знакомятся с материалом задания; слушают текст, делятся на пары и выполняют взаимную проверку задания; приходят к общему мнению; заполняют бланк ответа (один на двоих) и сдают учителю.	Дает установку на выполнение следующего задания (снимает языковые трудности, раздает материал заданий к тексту, организует учащихся в динамические пары, при этом у всех одинаковое установочное задание). После взаимного контроля и обсуждения правильных ответов в парах, учитель собирает у учащихся бланки с ответами.	Взаимоконтроль учащихся при проверке выполнения задания к аудиотексту, прослушанного на уроке. Заполнение бланка ответов, выдвижение общего мнения, формулировка вывода.	**Коммуникативные** (планирование учебного сотрудничества) **Познавательные** (смысловое прослушивание текста, поиск и выделение необходимой информации, построение устного высказывания при работе в паре)

Окончание таблицы

*	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Задания, для достижения планируемых результатов	Планируемые результаты УУД
4*	Распределяются по группам, получают материал для презентации; знакомятся с текстом; по очереди в группах презентуют материал классу. Распределяются в группы нового состава; выполняют задания на основе презентаций, приходят к общему мнению. Заполняют бланк ответа (один на троих).	Дает новую установку; делит учеников на 3 группы по 5 человек. Раздает каждой группе учеников текст для прочтения. Перегруппировывает учащихся в другом порядке (5 групп по 3 человека) так, чтобы в каждой новой группе было по одному ученику из первоначальных; объясняет задание. Акцентирует внимание на том, что нужно прийти к общему решению.	Организация чтения учащимися текстов по теме урока и контроль его понимания с помощью работы в динамических группах большого и малого состава).	**Коммуникативные** (умение выражать мысли исходя из задач и условий коммуникации) **Познавательные, общеучебные** (поиск необходимой информации, построение устного высказывания) **Личностные** (формирование лидерских качеств и способности отстаивать мнение в группах)
5*	Слушают учителя, совместно вспоминают весь материал, изученный на уроке; пишут с/р (у каждого свой бланк ответа).	Помогает учащимся сделать выводы на основе изученного на уроке материала. Записывает ключевую информацию на доске. Раздает каждому карточку с содержанием с/р по содержанию урока.	Коллективное обсуждение дает возможность вспомнить полученную информацию и зафиксировать неясное или непонятое.	**Познавательные,** (поиск и выделение необходимой информации, владение всем объемом знаий, полученных на уроке) **Личностные** (умение формулировать выводы)
6*	Подводят итоги урока, опираясь на вопросы учителя. Обсуждают результаты соревнования. Записывают домашнее задание.	Просит учащихся подвести итоги урока. Спрашивает личное мнение о возможных ошибках, допущенных на уроке. Подводит итоги соревнования. Формулирует д/з.	Обсуждение учащимися опыта работы в группах позволит получить информацию о себе, узнать мнение товарищей.	**Регулятивные** (оценивание собственной учебной деятельности и одноклассников)

* Дидактическая структура урока: 1* Организационный момент (2 мин) T-Cl; 2* Речевая зарядка + проверка домашнего задания (6 мин), T-P1, P2, P3; P1-P2 (реализация технологии: работа в парах постоянного состава); 3* Изучение нового материала (аудирование) 10 мин, T-Cl; P1-P5, P2-P7, (реализация технологии: работа в парах сменного состава); 4* Изучение нового материал (чтение) 12 мин, P1-P2-P3; P1-Cl (реализация технологии: работа в группах и парах сменного состава); 5* Закрепление нового материала (6 мин) T-Cl; P-Textbook (реализация технологии: коллективное обсуждение, индивидуализированная форма с/р); 6* Рефлексия, подведение итогов урока (4 мин), T-Cl (завершающий этап технологии).

Планируемые предметные результаты

Говорение: высказываться по заданной теме с опорой на ключевые слова; **аудирование:** воспринимать на слух и понимать ответы партнера/учителя на заданные вопросы; **чтение:** читать фрагменты текста или текст с пониманием основного содержания и с поиском необходимой информации в тексте.

Языковые навыки: переводить с английского на русский язык предложения с новой лексикой, составлять собственные предложения с грамматическими формами, находить в тексте фразы, синонимичные заданным; **регулятивные:** действия целеполагания, умения самооценки и взаимооценки; **коммуникативные:** планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; **познавательные, общеучебные:** смысловое чтение, поиск и выделение необходимой информации, построение устного речевого высказывания.

Предполагаемые результаты технологии на каждом этапе урока:

Организационный момент – умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками.

Речевая зарядка + проверка домашнего задания – уважительное отношение к мнению других учащихся, умение диалогического общения; активизация мотивации учащихся на выполнение поставленного задания посредством взаимоконтроля.

Изучение нового материала (аудирование) – умение формулировать собственное мнение и позицию, умение отстаивать собственное мнение в парах сменного состава; уважительное отношение к мнению других учащихся; активизация знаний.

Изучение нового материала (чтение) – умение адекватно использовать коммуникативные средства для решения коммуникативных задач, владеть монологической и диалогической речью; формулировать и отстаивать собственное мнение в парах и группах; уважительное отношения к мнению других.

Закрепление нового материала – умение делать выводы, обобщать и анализировать полученную информацию; активизация владения всей информацией, полученной на уроке; умение прислушиваться к мнению других.

Рефлексия, подведение итогов урока – уважительное отношение к мнению других; умение оценивать свою деятельность и одноклассников при работе в группах сменного состава.

Как уже было сказано, данная ТК была использована при ведении уроков по иностранному языку. В целом первоначальная планируемая структура урока соответствовала реальному проведению занятия. Ожидаемые результаты реализуемой технологии КСО на большинстве этапов совпадали с фактическими, полученными во время проведения занятия. Что касается планируемых предметных результатов, то они были достигнуты практически в полном объеме, однако не все формы работы учащихся были задействованы на уроке (отсутствовала индивидуальная форма работы с целью закрепления получен-

ных на уроке знаний). Использование ТК в целом позволяет педагогу (как начинающему, так и опытному), во-первых, рационально планировать и осуществлять организацию собственной деятельности и учащихся; во-вторых, проводить анализ этих деятельностей; в-третьих, прогнозировать действия учащихся, а также отслеживать результаты реализуемой технологии на каждом этапе урока и мн. др. Данная форма записи урока дает возможность максимально детализировать его еще на стадии подготовки, оценить рациональность и потенциальную эффективность выбранных содержания, методов, средств и видов учебной деятельности на каждом этапе урока.

1. Волявко, Н.Н. Технологическая карта урока как современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся [Электронный ресурс] / Н.Н. Волявко, Н.С. Храмцова. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/630119/ (дата обращения 20.10.2016).

2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/938 (дата обращения 20.10.2016).

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ АГРАРНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

О.М. Нечаева
*Научный руководитель **Л.О. Володина**, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

На данном этапе развития общества высшее профессиональное образование играет все большую роль. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы одной из важнейших задач современной государственной политики определено повышение качества образования в России [3]. Для решения данной задачи используется компетентностный подход, закрепленный в Болонской декларации в 1999 году. Сегодня под профессиональным образованием понимают «процесс становления и развития личности человека» [5, с. 45]. Как отмечает А.М. Новиков, одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации, для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями [5].

В своей работе Е. Г. Лапшина пишет: «Высшее профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать» [4, с. 74].

С введением федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения кардинально изменились требования к профессиональной подготовке обучающихся [9]. Особенностью обучения в аграрных вузах является неразрывность освоения теории и практики, выбранной студентом профессии. Основой подготовки будущих специалистов является компетентностный подход, который предполагает освоение умений, позволяющих в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. При этом особое значение придаётся умениям и способностям, позволяющим действовать в нестандартных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующие средства.

Если понимать обучение студента в вузе как процесс профессионального развития, то следует сказать, что компетентный специалист ориентирован на самостоятельное образование, предвидит изменения и устремлен в будущее. «Профессиональная компетентность – главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [4, с. 253]. В исследованиях современных авторов, представителей научной школы Санкт-Петербурга (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына) уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей [2], [6], [8].

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности, в нашем случае аграрной. Для профессиональной аграрной деятельности базовыми будут компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе развития агропромышленного комплекса на определенном этапе развития общества.

Профессиональные компетенции направлены на успешную трудовую деятельность в конкретной профессиональной среде, обеспечивая качество и надежность труда в рамках родственных профессий. Ключевые компетенции студента сельскохозяйственного вуза включают умение логически мыслить, владение проективным мировоззрением, гибким мышлением, способность анализировать социально-значимые процессы, находить нестандартные решения профессиональных задач, использование в профессиональной деятельности методов системного анализа, владение современными базовыми и при-

кладными информационными технологиями, а также знание иностранного языка [4].

Важность при этом приобретает ценность получаемой сельскохозяйственной профессии. Поэтому важно становится рассмотреть компетентность с точки зрения аксиологического подхода, на что обращали свое внимание В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына [2], [6], [8].

В процессе обучения формируется ценностное отношение к профессиональной деятельности, происходит качественный скачок в профессиональном развитии студентов. Именно в студенчестве формируются основные характеристики, отражающие принадлежность человека к определенной профессии. На основе профессиональных ценностных ориентаций человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Профессиональные ценностные ориентации составляют базовую характеристику личности специалиста.

Принимая во внимание специфику профессиональной деятельности в системе ценностных ориентаций специалистов аграрной сферы, Т.В. Васильева выделяет следующие ценности: здоровье, труд, земля, ценность профессиональной самореализации [1].

В рамках изучения ценностных ориентаций первокурсников Вологодской государственной молочнохозяйственной академии имени Н.В. Верещагина используется адаптированная методика И.В. Кулешовой, П.В. Степанова, Д.В. Григорьева [7]. В изучении ценностных ориентаций студентов, как специалистов аграрной сферы, нас интересуют отношения обучающихся к «Здоровью» (отношение студентов к своему телесному, душевному и духовному «Я»), «Земле», «Труду», «Знаниям».

По результатам анкетирования можно сказать, что 65% студентов понимают важность здорового образа жизни; 49% половина из них принимают себя такими, какие они есть; 30% первокурсников готовы взять на себя ответственность за собственную жизнь и 52% респондентов более студентов импонирует роль ведомого.

У 15% респондентов имеется устойчиво-позитивное отношение к «Земле» (природе), а значит, у студентов развитое экологическое сознание. Для них естественно чувство жалости и сопереживания любым животным; они готовы убирать лес и чистить водоемы, находя эти занятия увлекательными и важными лично для себя. Ситуативно-позитивное отношение к природе у 65% респондентов. Студент заботится о животных, цветах, но главным образом о тех, которые принадлежат непосредственно ему. Экологические проблемы воспринимаются им как объективно важные, но при этом не зависящие от него лично. Он не будет сорить в лесу, если этого не делают другие. Примет вместе с группой участие в субботнике, но если есть возможность отказаться, то он ею, скорее всего, воспользуется. Таким образом, у 80% студентов-

первокурсников мы наблюдаем положительное отношение к природе, что является важной характеристикой для будущего работника аграрной сферы.

Трудолюбием отличается 30% респондентов. Они получают удовольствие от сложной, трудоемкой и нудной работы. Не считают зазорным помочь родителям по хозяйству, могут сами предложить что-либо сделать. Студенты не боятся подработок в свободное время. Для 65% опрошенных уважение вызывает престижная работа. Ситуативно-позитивное отношение к труду характерно для студентов, обучающихся по профилям «агроинженерия», «ветеринария», «переработка продуктов животного происхождения». Таким образом, большая часть студентов первого года обучения позитивно относится к труду.

Устойчиво-позитивное отношение к «Знаниям» наблюдается у 25% респондентов, стремящихся к познанию нового. Эти студенты считают, что успешность профессионального роста, карьеры напрямую связана с глубиной знаний, и стремятся к их получению. 60% первокурсников могут неплохо учиться, но по своей инициативе вряд ли будут долго искать дополнительную информацию в книгах, чтобы найти значение непонятного ему термина или факта. В их сознании знания и будущая карьера, конечно, связаны, но пока они не готовы вкладывать туда все свои усилия. Таким образом, для большей части студентов достаточно значима ценность учения и получаемых знаний. Обучающиеся имеют мотивацию на получение знаний.

Специалисты сельскохозяйственного производства обладают знаниями, умениями, навыками и компетенциями для жизни в условиях сельского социума. Они уважительно относятся к земле и сельскому труду, осознают социальную значимость своей профессии, имеют мотивацию к самореализации в условиях села, стараются внести весомый вклад в развитие села.

Профессиональные ценностные ориентации невозможно сформировать без специально организованных условий педагогической деятельности. Содержание, формы и методы должны ориентировать будущего специалиста на рациональное ведение сельского хозяйства, уважительное отношение к земле и труду, осознание социальной значимости сельскохозяйственной профессии на современном этапе развития общества.

Таким образом, проблема формирования базовой компетентности обучающихся вуза является педагогической проблемой. Направления ее решения могут быть осмыслены в рамках аксиологического подхода, который позволяет выделить ценностные составляющие базовой компетентности обучающихся аграрного вуза. Такими ценностными составляющими являются: «Здоровье», «Земля», «Труд», «Знания».

1. Васильева, Т.В. Профессиональные ценностные ориентации специалиста аграрной сферы / Т.В. Васильева // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 69–74.

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf

4. Лапшина, Е.Г. Компетентностный подход как условие формирования профессиональной компетентности специалиста в сельскохозяйственном вузе / Е.Г. Лапшина // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. – 2011. – Т. II. – С. 74 – 76.

5. Новиков, А.М. Профессиональное образование в России / А.М. Новиков. – М.: ЦПНПО РАО, 1997. – 254 с.

6. Радионова, Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. Учебное пособие по спецкурсу / Н.Ф. Радионова. – Л.: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1989. – 84 с.

7. Степанов, П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В.Степанов, Д.В.Григорьев, И.В.Кулешова. – М.: Академия: АПКиПРО, 2003. – 82 с.

8. Тряпицына, А.П. Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников: автореф. дис. д-ра пед. наук / А.П. Тряпицына – СПб., 1991. – 35 с.

9. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Е.Н. Пирогова

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

Вологодский государственный университет

г. Вологда

За последние десятилетия в России произошли существенные изменения этносоциальной ситуации. Все чаще в различных регионах наблюдается рост агрессии, этнической нетерпимости и пренебрежительного отношения к представителям других этносов и национальностей. В условиях отсутствия единой точки зрения на понятие «толерантность» в сочетании с нарастанием межэтнической напряженности вновь актуальным становится вопрос не только изучения, но и формирования этнической толерантности.

Необходимость исследований в указанной сфере подчеркивается и внутренней политикой России. «Концепция развития поликультурного образования», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» призваны обеспечить мирное сосуществование различных этносов, их успешное взаимодействие.

В нашей работе мы придерживаемся толкования понятия «толерантность», зафиксированного в «Декларации принципов толерантности», где она определяется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [1]. Как установка толерантность представляет собой готовность принимать социокультурные отличия, включающие в себя внешние признаки, особенности поведения и другое [5].

Особый интерес в рамках нашего исследования представляет рассмотрение этнической (межэтнической) толерантности. Она понимается как способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и так далее [3].

Исследования в области толерантных взаимоотношений подтверждают, что межэтническая толерантность, так же как любая другая толерантность, приобретается не через навязывание, а через целенаправленное воспитание и личный жизненный опыт человека. Становление этнической толерантности как ценностной характеристики личности происходит на протяжении всей жизни индивида под воздействием огромного количества факторов, однако сензитивным периодом является подростковый возраст.

Д.Б. Эльконин в своей периодизации выделяет эпоху подростничества, в которой младшему подростку соответствует возраст от 11 до 15 лет [8]. Подростки в данном возрасте часто характеризуются резкостью, категоричностью суждений, нетерпимостью к различиям, а поведение, основанное на толерантных установках, только начинает формироваться.

Учитывая перечисленные выше факты, целесообразным представляется организация работы с подростками в направлении формирования межэтнической толерантности непосредственно в школе. Нами было проведено исследование на базе МОУ «СОШ № 37 им. маршала Советского Союза И.С. Конева» г. Вологды с целью изучения уровня сформированности этнической толерантности и толерантных установок подростков. В нем приняли участие 87 школьников, учащиеся седьмых классов в возрасте 13–15 лет. Из них 42 девочки и 45 мальчиков. Замер проводился при помощи следующих методик:

1) «Измерение толерантных установок в сфере межнациональных отношений» (В.С. Собкин, Д.В. Адамчук);

2) экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.Е. Кравцова, Л.А. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

По итогам диагностики методикой №1 определено, что 45% респондентов демонстрируют приближение к полюсу толерантных установок, в то время как у 55% подростков наблюдается приближение к полюсу интолерантности.

По итогам диагностики методикой № 2 по шкале «Этническая толерантность» обнаружено следующее: лишь у 9% опрошенных наблюдается высокий уровень этнической толерантности, у 54% – средний уровень и у 37% – низкий.

Несомненно, внимание следует обратить на группу школьников, которые демонстрируют низкий уровень толерантности и преобладание интолерантных установок. В этом направлении с ними требуется серьезная работа, так как сочетание интолерантных установок с возрастными особенностями и особенностями подростковой среды вызывает объективные опасения распространения идей расизма и национализма.

Мы планируем формировать этническую толерантность с использованием проектной деятельности, содержание которой подразумевает знакомство с культурами различных народов Российской Федерации и ближнего зарубежья, а проектные команды формировать из подростков, представляющих различные этносы, что позволит на практике сблизить их интересы.

Как известно, проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной и творческой деятельности [4]. На наш взгляд, это будет способствовать формированию этнической толерантности подростков в ненавязчивой форме и повысит эффективность этой работы за счет реализации деятельностного подхода. При этом основным должен выступать принцип полноценного участия (включенности), который подразумевает привлечение каждого обучающегося не только к осуществлению деятельности, но и к ее планированию [6, с. 82].

Наша экспериментальная работа предполагает формирование контрольной и экспериментальной групп, в состав которых войдут подростки, демонстрирующие низкий и средний уровни этнической толерантности и сформированности толерантных установок. Непосредственная реализация программы проектной деятельности будет происходить в экспериментальной группе.

При разработке программы и подборе заданий мы опирались на структуру толерантности, предложенную Ю.П. Ивковой. Вслед за логикой автора, мы включили в программу проекты, направленные на формирование трех компонентов толерантности: когнитивного (совокупность знаний о толерантности и представлений о других этнических группах), эмоционального (совокупность отношений к другим этническим группам), поведенческого (совокупность конкретных актов поведения в отношении представителей других национальностей) [2].

Программа проектной деятельности включает в себя три блока. Первый блок направлен на знакомство участников группы друг с другом и ведущим,

на снижение напряжения, снятие коммуникативных барьеров и установление положительного эмоционального фона взаимодействия, создание настроя на работу. Также на этом этапе происходит формирование когнитивного компонента этнической толерантности, через обсуждение целей и задач деятельности, разъяснения основных понятий используемых в проектной деятельности, уточнение информации по этнической толерантности в форме коллективного обсуждения, управляемой ведущим дискуссии.

Второй блок направлен на информирование и просвещение подростков, стимулирование их инициативы и процесса самообразования. Данный этап подразумевает групповую разработку проекта круглого стола по теме «Межэтническая толерантность в нашей школе». Учащимся предлагается организовать и провести круглый стол, предварительно выбрав тему своего доклада и согласовав ее с другими участниками в групповом обсуждении. От школьников требуется определить порядок выступления, разработать требования к изложению материала и прочее. В данном случае формируются когнитивный и эмоциональный компоненты этнической толерантности.

Третий блок программы – это подготовка и реализация мероприятия для начальной школы. Учащиеся самостоятельно должны разделиться на подгруппы, разработать и представить проект своего мероприятия в рамках темы «Межэтническая толерантность». Каждой группе требуется выбрать класс, тему мероприятия с учетом возрастных и интеллектуальных особенностей аудитории. В групповом обсуждении происходит определение целей, задач, этапов мероприятий, оговаривается возможность и необходимость апробации на группе, решаются организационные вопросы, в том числе возможность привлечения к участию представителей других национальностей. Продолжается формирование когнитивного и эмоционального компонентов этнической толерантности.

Четвертый блок – рефлексия. Происходит обмен мнениями, впечатлениями по циклу проектных занятий, школьники отмечают индивидуальные изменения. Затем подростки создают стенгазету. Проект стенгазеты подразумевает самостоятельную разработку учащимися макета, обсуждение необходимости включения той или иной информации и добавления фотоматериалов по результатам мероприятий.

Взаимодействие учащихся разных национальностей будет способствовать формированию поведенческого компонента этнической толерантности, а выполнение различных типов групповых проектов позволит подросткам реализовать себя в ведущей деятельности – интимно-личностном общении со сверстниками.

После реализации программы планируется проведение повторной диагностики уровня этнической толерантности в контрольной и эксперименталь-

ной группах, а также статистический анализ результатов с целью оценки эффективности реализованной программы проектной деятельности.

Мы считаем, что правильно составленная и организованная программа может не только повлиять на этнические установки и этническую толерантность подростков, но и позволит добиться цели, заявленной в разделе «Портрет выпускника школы» федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [7], а именно сформировать способности к осуществлению учебно-исследовательской, проектной и информационно-познавательной деятельности.

1. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]: офиц. сайт/ ЮНЕСКО. – Режим доступа: ru.unesco.org.

2. Ивкова, Ю.П. Формирование этнической толерантности старшеклассников в деятельности классного руководителя: автореф. дис. … канд. пед. наук / Ю.П. Ивкова. – Петрозаводск, 2006. – С. 23.

3. Крысько, В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии / В.Г. Крысько. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 416.

4. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш. – Мозырь, 2000. – С. 285.

5. Мацковский, М. Толерантность как объект социологического исследования [Электронный ресурс] / М. Мацковский // Век толерантности: сайт. – Режим доступа: http://www.tolerance.ru/VT-3-4-toler-kak.php?PrPage=VT.

6. Тихомирова, Е.Л. Принципы инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации / Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина, 8–10 октября 2015 года / отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2015. – С. 78-83.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2014. – С. 48.

8. Эльконин, Д.Б. Психология развития человека / Д.Б. Эльконин. – Москва, 2001. – С. 460.

КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

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

Проблема толерантности стала одной из ключевых в начале третьего тысячелетия. В связи с этим общество и государство ставят во главу угла формирование толерантного сознания и поведения, воспитание миролюбия, непримиримости к экстремизму у молодого поколения.

Важно отметить, что молодежь не имеет необходимых знаний, позволяющих с достаточной глубиной понимать современные межкультурные проблемы. Вследствие этого образование является одним из главных институтов, способствующих формированию толерантной личности в современном мире. Толерантность не присуща человеку изначально и может никогда не проявиться, не будучи специально сформированной. Именно школа с самого начала обучения должна формировать у учащихся толерантное отношение к культурам других стран.

Существуют различные трактовки термина «межкультурная толерантность». Н.В. Янкина определяет межкультурную толерантность как «уважение и правильное понимание богатого разнообразия культур при сохранении позитивного образа своей собственной культуры» [3, с. 82]. М.Е. Орехов считает, что межкультурная толерантность – это «проявление терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, уважение и принятие многообразия культур нашего мира» [1, с. 21]. Мы разделяем мнение Н.В. Янкиной, так как при формировании межкультурной толерантности необходимо уделять особое внимание родной культуре.

Для формирования толерантного отношения к другим культурам особенно важен, по нашему мнению, подростковый возраст, который характеризуется особым типом смысловых отношений подростка к окружающей социальной действительности. Важной особенностью в изменении этих социальных отношений является трансформация его социальной позиции, отнесение себя к тем или иным социальным группам, самоопределение в системе социальных отношений [2, с. 144]. Поэтому одной из главных педагогических задач должно быть создание благоприятных условий для социализации подростка, формирования уважительного отношения к культурам других народов.

Педагог должен понимать, что для формирования у подростков межкультурной толерантности нужно использовать актуальные педагогические технологии в урочной и внеурочной деятельности. Выбор технологии должен

исходить из интересов школьников. Нужно помнить, что ведущий тип деятельности подростков – это общение со сверстниками: реальное и виртуальное. При этом для многих современных подростков на первый план выходит общение в социальных сетях. Однако такое общение не отменяет необходимость в реальном общении. На наш взгляд, объединения подростков, созданные в сети, можно вывести в реальную жизнь, организовав клуб по интересам.

Одним из актуальных направлений школьных клубов мы считаем клуб любителей квестов. Это связано с тем, что квесты становятся все популярнее среди подростков. Квест – это игровое приключение, во время которого участникам нужно пройти череду препятствий для достижения какой-либо цели. Игры такого типа возникли из идеи перенести в реальность браузерный квест (escape the room), который был популярен в начале 2000-х гг. Такие квесты развивались параллельно в Европе и в Азии. В Японии, Гонконге и Китае эскейп-румы существуют с 2007 года. Созданы они также в России, Эстонии, Украине, Белоруссии и Казахстане.

Использование аналогов технологии квестов уже оправдало себя в школе. Например, «Зарница», пионерская военно-спортивная игра в СССР, не только имела развлекательный характер, но и воспитывала военно-патриотический советский дух у школьников. Сейчас она вновь становится популярной.

Поэтому нами было решено создать на базе общеобразовательной школы квест-клуб, благодаря которому ученики смогут самостоятельно добывать знания о традициях разных народов мира и сформировать толерантное отношение к культурам других стран.

Для выявления целевой группы было проведено анкетирование у учащихся МБОУ ВМР «Огарковская средняя школа». Цель анкетирования – выяснить, знакомы ли обучающиеся с квестами в реальности, нравится ли им идея проходить такие испытания. В анкетировании участвовали 87 учащихся школы: 20 учащихся четвертого класса, 20 учеников шестого класса, 19 учеников восьмого класса, 10 учащихся девятого класса, 12 учеников десятого класса и 6 учеников одиннацатого класса. После обработки данных получились следующие результаты: 67 учеников знакомы с квестами в реальности (учащиеся среднего и старшего звена), а 20 учеников начальной школы не знают, что это такое. Также выяснилось, что 82% опрошенных желают поучаствовать в квестах. После анализа всех анкет была выявлена потенциальная целевая группа – учащиеся шестого класса. 100% респондентов шестого класса поддержали идею проведения квестов и сами выразили желание составлять такие испытания.

Для формирования у подростков межкультурной толерантности было решено создать клуб любителей квестов «Quest-time». Участники клуба – учащиеся шестых классов. В первый год существования клуба школьники бу-

дут участвовать в разработанных учителем квестах, а на второй год начнут реализовывать свой потенциал составителей квестов, одновременно приобретая практические навыки реализации проектной работы. На первом занятии клуба учителю необходимо познакомить школьников с самой сутью квестов и историей данного движения в России и за рубежом. Формат этого занятия – небольшой квест, из которого учащиеся получат искомое знание самостоятельно. В качестве завершающего этапа предполагается просмотр видеофрагмента, наглядно демонстрирующего квесты в реальности.

Следующие занятия клуба предполагают прохождение квестов, подготовленных учителем. Темы квестов ориентированы на знакомство с культурными традициями, литературой, праздниками стран Европы и США. Квесты должны содержать 50% знакомой информации, а остальное учащиеся должны узнать, проходя испытания. Время прохождения одного квеста – академический час. В процессе прохождения квестовых заданий, учащиеся будут узнавать о традициях и культурных обычаях других стран, жизни сверстников за рубежом. Многие задания будут направлены на помощь другу по переписке. Сравнивая и сопоставляя культуры своей и чужой страны, учащиеся будут находить общее и различное, формировать толерантное отношение «к другому» и «своему».

Общим результатом работы квест-клуба предполагается создание устойчивой модели внеурочной деятельности, ориентированной на формирование межкультурной толерантности подростков. Общаясь в процессе прохождения квестов, подростки знакомятся с культурами зарубежных стран, осознают, что сверстники по всему миру имеют схожие интересы, праздники и традиции, но в каждой культуре есть и свои особенности, которые нужно принимать и уважать.

1. Орехов, М.Е. Формирование этнической толерантности лингвиста-переводчика в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. канд. пед. наук / Орехов М.Е. – Калининград, 2004. – 21 с.

2. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

3. Янкина, Н.В. Межкультурная толерантность как средство формирования межкультурной коммуникации / Н.В. Янкина // Вестник ОГУ. – 2006. – № 1. – Том 1. Гуманитарные науки. – С. 82–88.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Е.Н. Спирова
Научный руководитель ***И.В. Балашова****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Дети, воспитывающиеся в детском доме, – это особые дети, со своими взглядами на жизнь, своим восприятием мира, своими ценностями. Зачастую их жизнь до детского дома была наполнена травматическими переживаниями: переживание глобальной катастрофы – утрата семьи, отсутствие родительской заботы и любви, жестокое обращение, насилие, эмоциональное расстройство (испуг, чувство беспомощности и опасения и др.). Прошлый опыт, несомненно, влияет на взаимодействие с миром и обществом, на своеобразие личности. Обучение и воспитание таких детей имеет ряд особенностей на каждом возрастном этапе и требует всестороннего изучения.

Важнейшую роль в формировании специфических особенностей детей-сирот играют социальные условия их развития и, прежде всего, психическая депривация, т. е. недостаточное удовлетворение основных потребностей ребенка в любви и привязанности, безусловном принятии. По мнению современных авторов, в дошкольном возрасте сироты стремятся любым путем завладеть вниманием воспитателя, быть в непосредственном физическом контакте с ним [2], [4]. Однако эти контакты однообразны, малоэмоциональны и сводятся к простым обращениям и просьбам. В младших классах дети делают все возможное, чтобы обратить на себя внимание взрослого. Неудовлетворенность этой потребности может привести к определенным отклонениям в поведении: «тревога по отношению к взрослым», «враждебность по отношению к взрослым». Подростки охотно идут на контакт, однако установление отношений основывается на практической полезности.

Известно, что недостаток общения со взрослыми (учителем и воспитателем) приводит к обеднению отношений между сверстниками. В младшем школьном возрасте сироты редко дружат с детьми из семей, держатся отдельно, находят в школе детей из детского дома и чаще общаются с ними. Общение подростков друг с другом также имеет свои особенности. У детей-сирот, в общении преобладает местоимение «мы»: весь мир они делят на «своих» и «чужих». Отношения между сверстниками складываются по типу родственных. Однако контакты поверхностны, нервозны и поспешны [4]. В юношестве смущаются, что они из детского дома, стараются отделиться от группы детей.

Негативный опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками накладывает отпечаток на мотивацию обучения данной категории детей. А.С. Цареградская отмечает, что воспитатели и учителя не становится «источником

жизненного смысла» для самого ребенка, они остаются лишь носителями знаний, образцов поведения, поощрений и наказаний [2]. В дошкольном возрасте отсутствует познавательный мотив. Дети интересуются игрушками и предметами, участвующими в игре, но эти предметы не побуждают их к совместной деятельности. Завладев ими, дети стараются спрятать или просто держат игрушки в руках. Часто игровые действия осуществляются под руководством взрослого. У младших школьников, как правило, отсутствует позиция школьника, что приводит к отставанию по всем предметам, к слабым знаниям и низкой успешности в обучении. Они с трудом усваивают учебный материал. Оценка выступает как фактор, опосредствующий социализацию и становление адекватной самооценки. Повышенный уровень страха при проверке знаний и высокая тревожность в отношении соответствия ожиданиям окружающих ведут к формированию неадекватной самооценки. А.С. Цареградская считает, что в случае негативной оценки со стороны учителя отрицательное отношение к себе у детей-сирот закрепляется [4]. Нежелание учиться у юношей и девушек связано с недостаточной мотивацией к обучению и общим непониманием собственной жизненной стратегии, неудовлетворенностью своей жизнью и собой.

Неудовлетворение потребности во внимании, негативные оценки влекут за собой искажение эмоционального развития. Младшие школьники отличаются неразвитостью умения владеть собой, доминируют защитные формы поведения в конфликтных ситуациях. Ребенок испытывает чувство вины, обиды, злости, гнева, раздражения, покинутости. Он не верит в то, что он кому-то нужен, что он в безопасности, что у него что-то получится. А.С. Цареградская утверждает, что у подростка формируются «способность не углубляться в привязанности», поверхностные чувства, иждивенчество [4]. В юношестве отмечаются трудности в личностном и профессиональном самоопределении, отсутствует целеустремленность, направленная на будущую жизнь, чаще всего целеустремленность проявляется лишь в достижении ближайшей цели: получить желаемое, привлекательное.

Анализ современных публикаций показал, что мотивационными предпочтениями удовлетворения потребностей воспитанников детских домов являются ласка, похвала, одобрение учителем или воспитателем, необходимо, чтобы ребенок почувствовал, что он кому-то нужен, что кто-то о нем беспокоится, заботится, понимает его. Данная категория детей нуждается в корректировке целей, жизненных ценностей, форм проведения досуга. Изучение их потребностей указывает на неудовлетворенность в психологической безопасности, педагогической поддержке и комфортной среде [1].

Нами было проведено исследование, направленное на выявление приоритетных потребностей воспитанников центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей. На начальном этапе исследования опрошены со-

трудники БУ СО ВО «Вологодский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, № 1».

Большинство сотрудников центра считают, что дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют собственные, отличительные от других категорий обучающихся потребности: потребность в любви и внимании, потребность в адаптации к образовательной организации, потребность внимания к личности, потребность в адаптированных программах обучения и воспитания. Все эксперты отметили существование проблемы в общении педагогов образовательных организаций с воспитанниками детских домов, считая, что у педагогов недостаточно развита толерантность к детям-сиротам, а также, что педагоги слабо подготовлены к обучению детей-сирот. Существование проблемы с соучениками отметили 80% опрошенных, отмечая недостаточно толерантное отношение ученического коллектива и родителей учеников к совместному обучению своих детей с детьми из детского дома.

Все опрошенные считают, что личностные особенности детей-сирот затрудняют их интеграцию в образовательную среду и в коллектив. 40% опрошенных считают, что у детей, воспитывающихся в детских домах, низкий уровень стартовой подготовки к образовательной среде. 70% экспертов отмечают низкую ценность образования у детей-сирот, неудовлетворительный уровень интеллектуального развития и мотивации к обучению.

Педагоги центра помощи детям № 1 отмечают, что дети-воспитанники детских домов время от времени создают конфликтные, опасные ситуации в образовательных организациях, в которых они обучаются. 40% педагогов предполагают, что эти ситуации связаны с девиантным поведением самих детей-сирот, 30% – с низким уровнем толерантного отношения в коллективе педагогов образовательной организации к сиротам. Половина опрошенных считают, что время от времени негативное отношение педагогов образовательных организаций к детям, воспитывающимся в детском доме, выражается в безразличном или пренебрежительном отношении, унижении, оскорблении, нежелании понять проблемы сирот. 70% опрошенных считают, что негативное отношение соучеников к детям-сиротам выражается в физическом наказании, унижении, оскорблении, нежелании понять проблемы.

Подводя итоги, следует признать, что в настоящий момент воспитанники детских домов зачастую мало мотивированы к обучению в образовательных учреждениях, не понимают собственную жизненную стратегию. Это фактически связано с тем, что не существует системы обучения, которая учитывала бы их особенности и была бы при этом эффективна. Они сложно интегрируются в обычные школы и профессиональные образовательные организации. Порой ни учителя образовательных организаций, ни воспитатели центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, не знают, что воспитанники детских домов обладают особыми образовательными потребностями.

Для лучшей социализации сирот считаем важным:

- создание специализированных адаптированных программ обучения, учитывающих особенности детей-сирот;
- понимание педагогами образовательных нужд детей-сирот;
- подготовленность педагогов к обучению и сопровождению воспитанников детских домов;
- искоренение негативных общественных стереотипов восприятия детей-сирот.

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

2. Михайлов, Е. А. Особенности обучения детей, оставшихся без попечения родителей / Е. А. Михайлов, Е. А. Михайлова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 5–8.

3. Ослон, В. Н. Дети-сироты в образовательном пространстве России (по результатам опроса регионов о реализации гарантий доступности качественного образования для детей-сирот и лиц из их числа и поддержки их на всех уровнях образования) / В. Н. Ослон // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 1. – С. 146–155.

4. Цареградская, А. С. Социально-психологические особенности детей, воспитывающихся в условиях детского дома [Электронный ресурс] / А.С. Цареградская. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/5513322

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ ПРОЕКТОВ

А.Л. Тюрина

Научный руководитель ***Л.Н. Коковина****, канд. пед. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

С раннего возраста дети говорят: лепечут, произносят слоги, которые складываются в первое в их жизни слово. Дети общаются между собой, с родителями, родными, воспитателями, учителями. Одной из задач современной школы является развитие способностей школьника продуктивно общаться. Однако, несмотря на кажущееся изобилие общения, у некоторых обучающих-

ся наблюдается недостаточное развитие коммуникативных универсальных учебных действий (далее – УУД).

В педагогике и психологии данное понятие разрабатывается в рамках системно-деятельностного подхода к обучению [1; 2; 9]. Этот подход опирается на идеи Л. С. Выготского, который подчеркивал, что учебные действия обучающегося представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития [2].

Единой точки зрения на определение УУД нет. А. Г. Асмолов двояко трактует данный термин: с одной стороны, УУД – умение учиться (то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта); с другой – совокупность способов обучающегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

Г. В. Бурменская писала, что универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер [1].

Таким образом, под УУД мы понимаем совокупность способов, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению знаний и умений (компетенций) и способствующих развитию различных сторон личности обучающегося. Различают 4 вида УУД:

1. Личностные (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание);

2. Познавательные (общеучебные, логические);

3. Регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция);

4. Коммуникативные (планирование взаимодействий, постановка вопросов, разрешение конфликтов, сотрудничество) [7; 8].

Более подробно рассмотрим коммуникативные УУД. Данный вид УУД разделяется на несколько групп:

1) коммуникация как взаимодействие (направленность на учет позиции собеседника или партнера по коммуникации);

2) коммуникация как кооперация (согласование усилий по достижению общих целей);

3) коммуникация как интериоризация (действия, служащие средством передачи информации другим людям и становление рефлексии).

Формируя коммуникативные УУД, традиционно используются следующие приемы и методы:

- мозговой штурм;
- работа в парах;

- групповая работа;
- задание на сопоставление в парах;
- проект.

В рамках нашего исследования нами был выбран метод проекта как средство формирования коммуникативных УУД. Рассмотрим более подробно данный метод. Под проектом Д. Снедзен понимал самостоятельно планируемую учащимися и регулируемую учителем практическую деятельность, подчиняемую алгоритму получения знания, как основу формирования личности ребенка [6].

У. Килпатрик под проектом понимал метод планирования целесообразно направленной деятельности в связи с решением какого-либо учебного задания в реальной жизненной ситуации. Также этот ученый выделял 4 фазы в решении проекта:

- замысел;
- планирование;
- исполнение;
- оценка.

У. Килпатрик выделял виды проектов:

1) те случаи, в которых доминирующей целью является создание чего-либо, воплощение идеи в материальную форму;

2) проект, который направлен на получение удовольствия от созерцания.

3) проект, в котором доминирующей целью является решение проблемы, данный тип проекта подразумевает:

a. осознанную трудность, проблему,

b. цель – решить проблему.

4) задания, целью которых является приобретение некоторого уровня знаний или умений [3].

В современной педагогике выделяют следующие виды проектов:

- исследовательские;
- творческие;
- приключенческие;
- информационные;
- практико-ориентированные [5].

В рамках нашего исследования в целях формирования коммуникативных УУД младших школьников используются творческие и приключенческие проекты. Рассмотрим данные проекты подробнее: приключенческие проекты подразумевают представление возможности участникам принять на себя другие роли, также имитацию социальных и деловых отношений; творческие же имеют результатом презентацию в форме какого-либо представления, рисунка, творческого номера [3; 4].

В рамках разработанной нами программы обучающимся начальной школы предлагается разработать три проекта, каждый из которых рассчитан на 4 занятия по 35–40 минут. Каждый из трех проектов олицетворяет три блока программы: первый блок – «Этикет»; второй – «Культура общения (вербальные и невербальные средства общения)»; третий проект посвящен конфликтам в межличностном взаимодействии и способам их решения. Каждая часть проекта соответствует этапам решения проекта по У. Килпатрику. Роль педагога-психолога должна быть коррекционная и направляющая. Таким образом, воплощается основная идея метода проекта – активность и самостоятельность обучающихся, активность во взаимодействии и сотрудничестве.

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

3. Землянская, Е. Н. Учебные проекты младших школьников / Е. Н. Землянская // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 55–59.

4. Иванова Н. В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе / Н. В. Иванова // Начальная школа. – 2004. – №2. – С. 96–101.

5. Пелагейченко, Н. Л. Метод проектов, история возникновения и развития / Н. Л. Пелагейченко // Педагогическая мастерская. Все для учителя. – 2012. – № 5. – С. 7–12.

6. Пеньковских, Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной теории и практике [Электронный ресурс] / Е. А. Пеньковских // Киберленинка: научн. электрон. библиотека – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike

7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

9. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – С. 66–77, с. 122–280, с. 363–379.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ОРФОГРАФИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ

Я.Ю. Уразова
Научный руководитель ***Н.Н. Чистякова****, канд. пед. наук, доцент*
Череповецкий государственный университет
г. Череповец

В настоящее время общество выдвигает ряд объективных требований к всесторонне развитой личности человека. Среди таких требований важное место занимает орфографическая грамотность.

Исследования в области орфографии свидетельствуют о невысоком уровне качества знаний учащихся по данной языковой области и предлагают различные пути повышения орфографической грамотности.

В статье Д. Б. Эльконина отмечается, что сформировать более высокий уровень орфографической грамотности помогает способность младшего школьника к самоконтролю [1].

Важно отметить, что самоконтроль – это ещё и универсальное учебное действие (УУД), входящее в группу регулятивных УУД, формирование которого необходимо для успешного обучения младшего школьника, поскольку основная идея федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) второго поколения – осуществление учащимися самообразования на протяжении своей жизни, познания и освоения мира в результате усвоения универсальных учебных действий.

Поэтому проблема повышения качества знаний младших школьников по орфографии посредством использования самоконтроля является актуальной.

Обучению правописанию младших школьников в разное время уделяли внимание К.Д. Ушинский, Н.А. Корф, Д.И. Тихомиров, Я.К. Грот, М.В. Ушаков, Н.С. Рождественский, Л.К.Назарова, психологи Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков.

Разработкой вопроса о путях повышения орфографической грамотности занимались видные отечественные лингвисты: М.Т. Баранов и М.М. Разумовская, Н.Н. Алгазина, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, В.П. Канакина и Л.В. Савельева.

Проблема формирования у учащихся УУД активно рассматривается А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и др. Основополагающими в науке признаны концептуальные положения В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина по вопросу формирования навыков самоконтроля у младших школьников средствами учебной деятельности.

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что в теории и практике языкового образования младших

школьников наиболее полно освещены вопросы повышения качества знаний учащихся начальных классов по орфографии. Однако вопрос повышения качества знаний младших школьников по орфографии посредством использования самоконтроля требует более детального рассмотрения.

Возникает противоречие: между необходимостью повышения качества знаний младших школьников по орфографии посредством использования самоконтроля и недостаточным обоснованием педагогических условий повышения орфографической грамотности учащихся начальной ступени образования.

Для того чтобы обеспечить разрешение противоречий, была сформулирована цель исследования: выявить эффективные педагогические условия повышения качества знаний младших школьников по орфографии посредством использования самоконтроля.

Для достижения поставленной цели нами были определены задачи исследования. Одной из главных задач исследования является разработка проекта формирующего эксперимента, которому предшествовал констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие 25 учащихся 4 класса МБОУ «СОШ № 5» г.Череповца.

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление качества знаний младших школьников по орфографии. Анализ литературы позволил выявить критерии, показатели и уровни качества знаний учащихся начальной школы по орфографии, подобрать диагностические методики, соответствующие поставленным задачам.

Содержание методик включало в себя орфографические задания разной сложности (например «Впиши по порядку пропущенные в словах буквы, подбери по одному проверочному слову: сн__жок, б__рега, з__ма, п__левой, з__мляника и др.).

Согласно результатам констатирующего эксперимента высокий уровень качества знаний по орфографии показали 36% учащихся, на среднем уровне находятся 44%, низкий уровень отмечен у 20%.

Вторым этапом исследования было проектирование формирующего эксперимента на основе выделенных педагогических условий, которые, по нашему мнению, способствуют повышению качества знаний младших школьников по орфографии посредством использования самоконтроля:

1) систематизация знаний об орфограммах, их видах и правилах написания слов с данной орфограммой (справочный материал, собранный в тетради на примере орфограмм в суффиксах существительных);

2) использование различного рода упражнений на формирование умения видеть опознавательные признаки орфограмм.

Образовательной программой по русскому языку в 4 классе предусмотрен большой объём изучаемых орфограмм. Для удобства предполагаемая ра-

бота (проект формирующего эксперимента) представлена на примере орфограмм в суффиксах существительных.

Систематизировать знания об орфограммах, их видах и правилах написания слов с данной орфограммой удобнее в виде тетради-справочника, которую учащиеся пишут от руки (так как такая работа обуславливает большую долю самостоятельности посредством контролирования учащимися своей работы). Систематизация знаний об орфограммах может быть представлена в виде таблицы.

Таблица

Орфограммы в суффиксах существительных

Название орфограммы	Правило написания слов с орфограммой	Пример слов с орфограммой
1) Гласные Е, И в суффиксах существительных -ЕК-, -ИК-	Суффикс -ек- пишется в тех словах, при склонении которых гласный Е выпадает. Суффикс -ик- пишется в тех словах, которые при склонении сохраняют И.	Внуч**е**к (вну***чк***а), горош**е**к (горо***шк***а). Диванч**и**к (диван***чик***а), калач**и**к (кала***чик***а).

Предполагается, что записывать каждую новую орфограмму в данную таблицу учащиеся будут на этапе ознакомления с орфограммой.

Использование различного рода упражнений на формирование умения видеть опознавательные признаки орфограмм определяет успешность овладения учащимися орфографической грамотностью. В данном случае при формировании умения видеть опознавательные признаки и орфограмму в целом велика роль самоконтроля. Лингвисты отмечают, что упражнение «вставь букву вместо пропуска» – не имеет пользы, так как у учащихся нет необходимости искать «опасное место». Гораздо более эффективным оказывается упражнение-карточка на поиск орфограммы в чистом тексте. На данном этапе исследования предполагается использовать такие виды упражнений, как комментирование письмо с указанием орфограмм, письмо с проговариванием, зрительный диктант, какографические упражнения, работа над ошибками.

Таким образом, полагаем, что реализация в процессе обучения орфографии данных педагогических условий эффективно будет влиять на повышение качества знаний младших школьников.

1. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Шарова
Научный руководитель ***Е.В. Яковлева***, д-р пед. наук, профессор
Череповецкий государственный университет
г. Череповец

Переход общества к новому социально-экономическому и политическому укладу вызывает острую необходимость в людях высокообразованных, инициативных и предприимчивых, обладающих чувством социальной ответственности, способных приумножить духовные и материальные богатства общества.

Важнейшим приоритетом начального общего образования становится развитие личности через формирование универсальных учебных действий. Развитие коммуникативных учебных действий разработчики стандартов считают одним из приоритетных задач школьного образования [10].

Для иллюстрации актуальности данного вопроса приведем некоторые результаты исследований младших школьников И.Н. Агафоновой [1]. Результаты исследований показали, что по стилю общения младшие школьники делятся на три типа:

- эгоцентрический тип (18% от общего числа школьников);
- дружелюбный тип (50%);
- неуверенный тип (32%).

Приведенные данные наглядно показывают серьезные последствия, которые имеет недостаточная степень коммуникативной готовности детей к школьному обучению.

Под коммуникативными универсальными учебными действиями понимаются действия, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог [2]. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников заключается в таких компонентах, как: кооперация, интеракция, интериоризация, основными компонентами которых выступают: учет позиции собеседника, согласование усилий, соблюдение норм речевого этикета.

К моменту поступления в школу ребёнок уже, в той или иной степени, обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций, а именно:

– общение со взрослыми и сверстниками;

– владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;

– приемлемое отношение к процессу сотрудничества;

– ориентация на партнера по общению;

– умение слушать собеседника [5].

Важным условием развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников является его активная позиция в качестве субъекта учебной деятельности. Этому способствует реализация учебного сотрудничества в образовательном процессе начальной школы.

Учебное сотрудничество – непосредственное взаимодействие между обучающимися, их совместная согласованная деятельность. Главные характеристики учебного сотрудничества: наличие у всех ее участников единой цели; разделение обязанностей, привлечение участников работы к контролю, учету, управлению; налаженное сотрудничество и товарищеская взаимопомощь; осознанный общественно-полезный характер всех и каждого ученика в отдельности задается деятельностью; культивируется забота всех о каждом и каждого обо всех; достигается равенство объективных условий для каждого. Главная идея обучения в сотрудничестве может быть сформулирована так: учиться вместе, а не просто выполнять вместе [3]. Основные принципы учебного сотрудничества: принцип приоритета коммуникации над информацией, принцип приоритета понимания над знанием (запоминанием), принцип приоритета диалога над монологом, диалога согласия над дискуссией, спором.

Необходимость специальной целенаправленной работы по развитию коммуникативной компетентности очевидна. Противоречие в том, что содержание существующих программ по психологии или этике для обучающихся начальной школы не отвечают необходимым требованиям: сочетать работу над коммуникацией в разных направлениях во взаимосвязи с развитием нравственно – ценностных ориентировок в течение 4 лет начальной школы. Объем работы для начальной школы курса Г.К. Селевко «Самосовершенствование личности» определен только задачами и разделами программ, содержание и методы определены очень кратко и не включают работу по развитию навыков коммуникации [8]. Программа «Шаг навстречу» Н.П. Слободяник посвящена развитию навыков эмоционально-волевой регуляции и коммуникации, отдельным ее видам, что не соответствует требованиям стандартов образования и не охватывает раздела по развитию нравственно-ценностных ориентаций [9]. Программа И.В.Дубровиной «Психология для 3–11 классов» ориентирована на работу с учащимися с 3 класса и нацелена на развитие познавательных психических и некоторых эмоционально-волевых процессов[4]. Программа «Жизненные навыки» С.В. Кривцовой ориентирована на развитие чувств, «Я – концепции» [6]. Программа «Детская риторика» Т.А. Ладыженской посвящает общению только небольшой раздел [7].

Поэтому есть необходимость в разработке комплексной программы, сочетающей в себе несколько разделов: развитие коммуникации и развитие ценностных ориентаций, рассчитанной на работу с детьми в течение всех лет обучения в начальном звене с 1 по 4 классы.

Исходя из теоретических выводов, нами была создана и апробирована программа развития коммуникативных универсальных учебных действий через учебное сотрудничество «Учимся общаться». Несмотря на достаточность сформированности компонентов коммуникативных универсальных учебных действий в силу обучения школьников по программе «Начальная школа XXI века», есть обучающиеся, испытывающие трудности в общении. 32% обучающихся частично отвечают на вопросы, работают в паре ситуативно, частично соблюдают этикет, не всегда понимают речевое обращение другого человека, обратную связь дают ситуативно.

В основе нашей разработки лежит концепция курса «Самосовершенствование личности» Г.К. Селевко [8] и программа формирования у детей эмоционально-волевой регуляции «Шаг навстречу» Слободяник Н.П. [9].

В данную программу внесены изменения. К содержанию программы «Шаг навстречу» добавлен материал в раздел «Умение понимать себя», значительно расширен раздел «умение выражать свое эмоциональное состояние», добавлены новые разделы «Правила нашей жизни», «Подведение итогов» с диагностикой результатов, раздел «Умение общаться» заменен разделом по развитию практики сотрудничества «Учимся дружить!».

Таблица

Структура программы «Учимся общаться»

Название раздела	Цель раздела	Компонент коммуникации
«Кто я? Какой я?» Самопознание	Развитие умения понимать себя и других.	Интериоризация
«Живем без ссор» Основы общения	Развитие умения строить общение, понимать других.	Интеракция
«Учимся дружить!» Сотрудничество	Формирование навыков эффективного сотрудничества.	Кооперация
«Правила нашей жизни» Знакомство с социальными нормами	Развитие умения строить общение в соответствии с социальными нормами.	Интеракция
Подведение итогов	Формирование умения оценивать результаты работы и создавать настрой на дальнейшее взаимодействие.	Кооперация, интеракция, интериоризация

В ходе реализации программы были проведены развивающие занятия с элементами тренинга 1 раз в 2 недели, которые имели структуру: приветствие, разминка на сплочение группы, доверие; постановка проблемы, изучение уровня знаний обучающихся при постановке проблемного вопроса, уточнение и обогащение их в ходе дискуссии; тренировка навыков поведения в ходе разрешения моделированной ситуации; рефлексия занятия, ритуал прощания. Использовались методы и приемы: дискуссия, психологические упражнения, психотехнические игры, ролевые игры, информирование, тестирование, моделирование жизненных ситуаций.

Развитие коммуникации шло во всех направлениях.

1. Развитие взаимодействия: преодоление эгоцентризма ребенка (децентрация), понимание позиций других соучастников общения, уважение к иной точке зрения, умение отстаивать свою точку зрения цивилизованно, понимание внутреннего мира других людей.

2. Развитие сотрудничества: согласование усилий по достижению общей цели, организация совместной деятельности.

3. Развитие интериоризации: умение слушать и понимать речь других.

Контрольный эксперимент выявил положительную динамику в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников: средние показатели по низкому уровню уменьшились на 8%; показатели по среднему уровню повысились на 4%; показатели по высокому уровню повысились на 4%. Младшие школьники научились эффективнее участвовать в диалоге, более осознанно стремятся к сотрудничеству, более тактичны, вежливы, соблюдают этикет, лучше понимают речевое обращение другого человека, слышат, понимают и дают собеседнику обратную связь.

Результаты и отзывы участников: в итоговом опросе обучающиеся отмечали, что им «…стало легче общаться…», «…стал сдержанней…», «…теперь я многое понимаю…», «…я подружился…», «…мне интересно, особенно сказки…сценки…».

Положительная динамика позволяет сделать вывод, что учебное сотрудничество является эффективным средством развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

1. Агафонова, И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся / И.Н. Агафонова // Управление начальной школой. – 2009. – № 2. – С. 65–69.

2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / под ред. А.Г. Асмолова.– М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

3. Брагуца, А.В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности / А.В. Брагуца // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 53–56.

4. Дубровина, И.В. Психология для 3-11 классов / И.В.Дубровина, А.Д.Андреева, Е. Е.Данилова, А.М.Прихожан. – М: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 800 с.

5. Клубович, О.В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС / О.В. Клубович // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 10. – С. 50–51.

6. Кривцова, С.В. Жизненные навыки / С.В.Кривцова. – М: Клевер Медиа Групп, 2015. – 314 с.

7. Ладыженская, Т.А. Детская риторика / Т.А. Ладыженская. – М: Просвещение, 1999. – 191 с.

8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К.Селевко. – М: Народное образование, 1998. – 256 с.

9. Слободяник, Н.П. Шаг навстречу / Н.П. Слободяник. – М: Айрис-пресс, 2004. – 124 с.

10. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959 (дата обращения 23.10.2016).

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА

А.С. Шумкова

Научный руководитель ***И.Г. Третьяк****, канд. пед. наук, доцент,*
член-корреспондент Международной академии наук
педагогического образования
Северо-Восточный государственный университет
г. Магадан

Общеизвестно, что одним из ведущих направлений государственной политики является воспитание духовности и гражданственности молодежи. Осуществление деятельности по сохранению и приумножению традиций, ценностей и культуры нашей родины возможно лишь через систему образования, являющейся связующим звеном между государством и подрастающим поколением граждан. Так, особенно актуальным направлением современной системы образования сегодня является формирование патриотизма и духовно-нравственного сознания школьников, что становится необходимым условием обеспечения политического, социально-экономического развития и национальной безопасности Российской Федерации.

Несомненно, духовность, патриотизм и гражданственность являются ценностями, оставляющими духовный каркас русской идентичности, служат основой духовной целостности русского народа, цельности национального духа и самосознания. В свете вышесказанного необходимым представляется рассмотрение понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание», «духовно-нравственное воспитание». Согласно Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации, «патриотизм – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите» [4]. Снова обращаясь к концепции, необходимо отметить, что «патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной

власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [4]. Духовно-нравственное воспитание определяется в свою очередь как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей, культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации» [3].

В настоящее время вопросы патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи, вне всякого сомнения, получают значимую долю внимания со стороны государства, придаются общественной огласке и особенно горячо обсуждаются в педагогических кругах. Причиной этому становится нередкая подмена ценностей, так характерная настоящему веку, появление противоречивых нравственных догматов и максим, переосмысление отечественной истории, навязывание противоречивых духовных и моральных ценностей, утрата нравственных идеалов, духовная дезориентация людей и потеря чувства патриотизма и служения на благо Отечества. Наиболее подверженным данному антироссийскому и антидуховному влиянию слоем населения становятся дети и подростки. Таким образом, особое значение в воспитании чувства патриотизма, гражданственности, развития нравственной и духовно здоровой личности гражданина Российской Федерации получает воспитательная деятельность в современных образовательных организациях, направленная на формирование патриотизма, культуры межнациональных отношений, любви к Родине и любви к ближнему, на сохранение духовной и национальной самобытности народа России, а также деятельность, ориентированная на духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание подростков и молодежи. Именно в системе образования, формирующей ценностные ориентации и мировоззренческие основы жизнедеятельности подрастающих граждан, закладывается образ будущего России, определяется ее исторический путь и судьба.

Появление нового вектора образовательной сферы России по созданию системы духовно-нравственного и патриотического воспитания юных россиян регламентируется рядом нормативных документов. Так в федеральном государственном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), регламентирующем деятельность современных образовательных организаций, указано, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и

долга перед Родиной» [6]. Необходимо отметить, что стратегические приоритеты образования в настоящее время определяются развитием у школьников таких ценностей общечеловеческого порядка и духовности, как гуманизм, любовь, свобода, верность, ответственность, долг, добро, справедливость, честность, честь, любовь к Родине, привитием чувства гордости за Отечество и ответственности за его будущее, формирование желания сохранения материальных и духовных ценностей общества, обогащения знаниями о нравственных и духовных идеалах и ценностях.

С целью выявления уровня духовно-нравственного воспитания и патриотизма современных школьников нами была проведена психолого-педагогическая диагностика учащихся седьмых классов. Анкетирование проводилось с применением методик диагностики нравственной самооценки, методики диагностики нравственной мотивации, а также диагностики уровня гражданственности и патриотизма. В анкетировании принимали участие 26 человек. По результатам анкетирования было выявлено, что 30,7% школьников обладают высоким уровнем нравственной самооценки, 46,2% – средним уровнем нравственной самооценки, 15,3% опрашиваемых обладают уровнем нравственной самооценки ниже среднего и 7,6% учащихся показали низкий уровень нравственной самооценки. Также было установлено, что 30,8% опрашиваемых показали низкий уровень нравственной мотивации, 53,9% школьников обладают средним уровнем нравственной мотивации, также у 15,4% семиклассников был выявлен высокий уровень развития нравственной мотивации. На вопрос «Считаете ли вы себя патриотом?» 38,5% школьников дали ответ «да», 19,3% ответили «нет», 26,9% учащихся ответили «частично» и 15,3% семиклассников дали ответ «не знаю». На вопрос «По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие патриотизм?» 57,6% учащихся ответили «бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения», 38,5% школьников отметили «стремление трудиться для процветания Родины, для того чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире», 27% опрашиваемых дали ответ «национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу», 19% школьников ответили «любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни». На вопрос «Отметьте, что в вашей компании, коллективе, кругу ваших друзей ценится выше всего?» 58% опрошенных ответило «умение ценить настоящую дружбу», 30,7% учащихся ответили «готовность помочь друг другу в трудную минуту», 26,9% дали ответ «взаимопонимание», 7,6% школьников ответили «честность и порядочность» и «приятная внешность», 23% семиклассников отметили «хорошие манеры», 30,7% выбрали «сила воли», 26,9% учащихся ответили «смелость», 23% выбрали «решительность», лишь 11,4% и 11,5% учащихся ответили «наличие денег на всякие расходы» и «способности». Школьники проигнорировали от-

веты: «умение модно одеваться», «интерес, знание литературы, искусство, музыка», «интерес к политике», «наличие фирменных вещей, дисков и т.д.».

Итак, по результатам проведения психолого-педагогической диагностики уровня духовно-нравственного воспитания и патриотизма современных школьников можно сделать вывод о том, что на данный момент учащиеся обладают средним уровнем нравственной оценки и мотивации, что говорит о наличии попыток развития духовно-нравственной личности учащихся в ходе учебной и внеклассной работы по духовному развитию, а также обусловливает необходимость повышения уровня нравственной мотивации и самооценки учащихся в ходе дальнейшего образовательного процесса. Также в ходе диагностики было выявлено, что большинство учащихся считают себя патриотами, но при этом обладают средней степенью гражданственности и нравственности, что также является толчком к продолжению работы над воспитанием чувства патриотизма, чувства долга перед Отечеством, чувства любви к Родине и малой Родине, патриотического и духовного сознания, развитием знания традиций и ценностей своего народа, воспитанием осознания красоты и самобытности национальной культуры. Именно через истинно патриотическое и духовно- нравственное воспитание нового поколения юных граждан России мы сможем дождаться появления нравственно здоровой личности гражданина Российской Федерации.

1. Бахтин, Ю. К. Патриотическое воспитание как основа формирования нравственно здоровой личности / Ю. К. Бахтин // Молодой ученый. – 2014. – №10. – С. 349–352.

2. Валиева З.И. Патриотическое воспитание школьников в современных условиях / З. И. Валиева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №1. – С. 57–61.

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://day-of-culture.narod.ru/private/Priloj/Koncepcia.htm (дата обращения 23.10.2016).

4. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gospatriotprogramma.ru/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program-/the-concept-of-patriotic-education-of-citizens-of-the-russian-federation.php/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program-/ (дата обращения 23.10.2016).

5. Седова, А. В. Взаимодействие элементов образовательной системы: финансовый и управленческий аспект / А. В. Седова // Экономическая наука и практика: материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. – С. 16–18.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/938 (дата обращения 20.10.2016).

Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

О.В. Власова
Научный руководитель ***И.В. Фокина****, канд. психол. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В период модернизации системы образования, усложнения требований к формированию компетенций школьников развитие произвольного внимания у учащихся является одной из центральных проблем их обучения. Хорошо сформированные свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность учебы в младшем школьном возрасте. Учебная деятельность требует хорошо развитого произвольного внимания. Ребенок должен уметь сосредоточиться на задании, в течение продолжительного времени сохранить на нем интенсивное (концентрированное) внимание, с определенной скоростью переключаться, гибко переходя с одной задачи к другой.

Анализ литературы показал, что внимание – психический процесс человека, который определяет его познавательную деятельность и выражается в сосредоточенности человека на определенном предмете. Характеристиками внимания являются: устойчивость, концентрация, объем, распределение, переключаемость [3].

Современная психология большое внимание уделяет исследованию возрастной динамики развития внимания. Данной теме посвящены исследования И.Л. Баскаковой, Н.Н. Лила, В.Й. Чяпас и других психологов. Такие ученые, как Я.Л. Коломинский, В.А. Крутецкий, отмечают, что внимание младших школьников отличается большой неустойчивостью и легкой отвлекаемостью.

Исследованию возрастных особенностей некоторых свойств произвольного внимания, в частности устойчивости и концентрации, посвящены произведения Н.Н. Лила, Л.П. Набатниковой, Г.М. Угаровой.

Влияние индивидуальных личностных особенностей ребенка на уровень развития внимания рассматривалось в исследованиях М.Н. Акимовой, О.Ю. Ермолаева, Я.Л. Коломинского и Е.А. Панько и др.

Необходимо заметить, что несмотря на большое количество психологической литературы, посвященной условиям формирования произвольного внимания обучающихся, данная задача остается недостаточно разрешенной.

Психологи отмечают низкий уровень развития внимания как одну из ключевых трудностей обучения детей младшего школьного возраста: Л.И. Баскакова, А.Л. Венгер, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, С.Л. Кабыльницкая и др.

Многие педагоги подчеркивают, что школьная программа в настоящее время сложна и объемна, при этом особенно нелегко бывает ребенку, который не умеет удерживать внимание на деталях, не сосредоточен на работе, рассеян, неусидчив, невнимателен. По данным школьных психологов, среди первоклассников до 60% детей встречаются с такими трудностями.

Особую проблему составляет период адаптации детей к школе. Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей. Это не только новые условия жизни и деятельности человека – это новые контакты, новые отношения, новые обязанности. Изменяется вся жизнь ребенка: все подчиняется учебе, школе, школьным делам и заботам. Это очень напряженный период, прежде всего, потому, что школа с первых же дней ставит перед учениками целый ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил.

С началом обучения в школе удельный объем нагрузок, связанных с длительной неподвижностью, сильно возрастает по сравнению с предшествующим периодом жизни ребенка. В то же время для детей вообще, а особенно для малышей в возрасте 6–7 лет, эта нагрузка является наиболее утомительной. Приспособление (адаптация) ребенка к школе происходит не сразу. Не день, не неделя требуются для того, чтобы освоиться в школе по-настоящему. Это довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма [1].

К 6–7 летнему возрасту устанавливается большее, чем ранее, равновесие между процессами возбуждения и торможения. Но все же, возбуждение пока превалирует над торможением, из-за чего первоклассники в основном очень активны, непоседливы, сильно возбудимы эмоционально. Через 25–35 минут урока работоспособность ребенка падает и на втором уроке может вообще резко снизиться. При высоком эмоциональном насыщении уроков и внеурочных мероприятий дети могут сильно утомляться. Все это необходимо учитывать взрослым, чтобы помочь ребенку в адаптации.

Судя по результатам исследования Е.Ю. Обуховой, этап развития ребенка в возрасте от 6-ти до 7-ми лет является периодом бурного созревания системы регуляции внимания, и большинство детей готовы к увеличенной нагрузке на эту систему лишь к 7-ми годам жизни. Такие данные нужно учитывать при решении проблемы о начале школьного обучения [4].

Развитие произвольного внимания предполагает формирование трех инструкций:

1. Принятие постепенно усложняющихся инструкций.

2. Удержание инструкций во внимании в процессе всего занятия.

3. Развитие навыков самоконтроля [2].

В октябре 2016 года в рамках семинара в МОУ «СОШ №4» г. Вологды был проанализирован уровень готовности и адаптации детей к обучению в школе. Учителя начальных классов обозначили следующие проблемы: неумение первоклассников сосредоточиться на работе и удерживать внимание на деталях, также у детей наблюдается неусидчивость, рассеянность, слабая переключаемость с одного задания на другое.

В результате совместного обсуждения администрацией было принято решение активизировать деятельность педагогов и психолога школы по развитию произвольного внимания у детей. В связи с этим в период прохождения практики перед нами была поставлена задача разработать специальную психолого-педагогическую программу, направленную на развитие произвольного внимания первоклассников.

Цель исследования: разработать и оценить эффективность психолого-педагогической программы как условия развития произвольного внимания первоклассников на этапе адаптации к школе.

Объект исследования: произвольное внимание первоклассников на этапе адаптации к школе.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития произвольного внимания первоклассников на этапе адаптации к школе.

Гипотеза исследования: специально разработанная психолого-педагогическая программа является эффективным средством развития произвольного внимания первоклассников на этапе адаптации к школе.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть проблему развития внимания в психолого-педагогической литературе, в частности, дать определение понятию внимания, выделить особенности внимания у первоклассников.

2. Подобрать методики практического изучения основных свойств внимания первоклассников.

3. Разработать и апробировать психолого-педагогическую программу развития произвольного внимания у первоклассников, имеющих низкие показатели произвольности.

4. Сформулировать рекомендации, направленные на развитие произвольного внимания у первоклассников для педагогов, психологов и родителей.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме.

2. Методы психодиагностики, в рамках которых используются следующие методики:

а) методика «Домик» (Н.И. Гуткина);

б) методика «Графический диктант» (разработана Д.Б. Элькониным).

3. Формирующий эксперимент.

Экспериментальное исследование проводится на базе МОУ «СОШ № 4» г. Вологды. В нем принимают участие 64 первоклассника.

После проведения диагностического обследования сформирована группа первоклассников (24 человека), обладающих низкими показателями по большинству шкал обеих методик. Далее случайным образом данная группа поделена на две подгруппы равные по численности. Отсутствие значимых различий (критерий U-Манна-Уитни) по изучаемым показателям внимания между первоклассниками в данных подгруппах позволило считать их эквивалентными по изучаемому признаку и рассматривать в дальнейшем в качестве экспериментальной и контрольной групп.

В настоящий момент проводится формирующий эксперимент. Разработанная развивающая программа включает в себя 15 занятий, продолжительность которых 30–35 минут. Каждое занятие имеет следующую структуру: ритуал приветствия, разминка, основная часть, релаксация, рефлексия, ритуал прощания.

В рамках программы используются различные развивающие техники: упражнения, дидактические игры, графические диктанты, рисование по образцу, кинезиологические упражнения, корректурные задания и пр.

Разработанная и прошедшая проверку на эффективность программа может быть использована в дальнейшем в практике педагога-психолога, обеспечивающего сопровождение первоклассников на этапе адаптации к школе.

1. Горбунов, Н. П. Функциональное состояние школьников в процессе адаптации в учебной деятельности / Н. П. Горбунов // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 9–13.

2. Психология внимания: учеб. пособие / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – 858 с.

3. Общая психология (психология личности): практикум / М-во образования и науки РФ; Вологод. гос. ун-т; сост.: Н. В. Носова, Т. А. Поярова, И. В. Фокина и др. – Вологда: ВоГУ, 2015. – 91 с.

4. Обухова, Е. Ю. Нарушения внимания у детей с особенностями развития / Е. Ю. Обухова, Т. А. Строганова, В. В. Грачев // Вопросы психологии. – № 3. – 2008. – С. 61–70.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ

А.Н. Воронина
Научный руководитель ***И.В. Балашова****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Жизнь современного человека полна стрессов: интенсивный темп жизни, нестабильная социально-экономическая ситуация в стране, политическая напряженность, «загрязненность» информационной среды. Все эти факторы оказывают постоянное воздействие на человека. Современная жизнь характеризуется высокой потребностью в адаптации человека к быстро изменяющимся социальным и технологическим условиям. Неспособность или неумение совладать с трудными жизненными ситуациями является причиной дезинтеграции, эмоционального напряжения или ухудшения жизни в различных сферах.

С детства человек, сталкиваясь с трудными жизненными ситуациями, вырабатывает определенные шаблоны поведения, которые позволяют ему справиться со стрессогенными факторами. Они закрепляются и используются в дальнейшем во взрослой жизни. Такие шаблоны поведения называются копинг-стратегиями или копингом.

В зарубежной и отечественной научной литературе на данный момент копинг в целом определяют как «особый вид социального поведения человека, позволяющего справиться с трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий» [6, с. 11].

Р. Лазарус дал следующее определение копинга: «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности» [5, с. 9].

Таким образом, в настоящее время под копингами понимают, как правило, произвольные и сознательные действия, которые позволяют человеку наилучшим образом адаптироваться к требованиям ситуации и погасить ее стрессовое воздействие.

В процессе жизнедеятельности у каждого человека формируется индивидуальный уникальный стиль совладающего поведения, то есть определенный набор копинг-стратегий, который он использует при возникновении проблемных ситуаций. Не всегда данный арсенал копинг-стратегий помогает человеку справиться со стрессогенными факторами. Одна из причин в том, что в него могут входить неконструктивные копинг-стратегии, такие как пассивность, избегание, агрессивные реакции и др. Другая причина: арсенал, пусть даже конструктивных копинг-стратегий, слишком беден, то есть человек при

возникновении трудной жизненной ситуации использует одну-две копинг-стратегии, которые не позволяют ему справиться со стрессом [3].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что наиболее адаптивный стиль совладающего поведения – это широкий арсенал конструктивных копинг-стратегий, которые позволяют справиться со всем спектром проблем жизни современного человека.

Стиль совладающего поведения является довольно устойчивой личностной характеристикой, становление которой приходится на подростковый возраст. От того, какие именно копинг-стратегии использует ребенок, зависит эффективность преодоления трудностей, с которыми он будет сталкиваться [1]. Если подросток использует неконструктивные копинг-стратегии, он не может разрешить проблемные ситуации, а лишь усугубляет их. Следовательно, значимость конструктивного стиля совладающего поведения в жизни подростка не вызывает сомнений. Чтобы помочь подросткам сформировать ряд адаптивных копинг-стратегий, мы разработали программу, которая будет реализована во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2].

Во внеурочной деятельности создаются условия для развития личности ребенка в соответствии с его индивидуальными способностями, формируется познавательная активность, нравственные черты личности, коммуникативные навыки, закладываются основы для адаптации ребенка в сложном мире как интеллектуального и гармонично развитого члена общества. Внеурочная деятельность является оптимальной формой организации развивающей среды, способствующей развитию навыков взаимодействия и общения с людьми, умения разрешать конфликты и отстаивать свое мнение, умения противостоять стрессогенным факторам. Таким образом, внеурочная деятельность выступает как эффективное средство для формирования адаптивных копинг-стратегий.

Целесообразным считаем применение во внеурочной деятельности такой формы работы с детьми как психологический тренинг. Тренинг подразумевает использование интерактивных способов работы (например ролевые игры, дискуссии, обратная связь и др.), способных повысить уровень освоения подростками социальных навыков (коммуникабельности, уверенности в себе, эффективного взаимодействия с окружающими). Именно в такой форме можно не только познакомиться со всем арсеналом адаптивных копинг-стратегий, но и апробировать их, закрепить в своем поведении.

При составлении программы одним из направлений было создание условий преобладания у подростков мотивации на достижение успеха в процессе преодоления стресса над мотивацией избегания неудачи, для преобладания активного совладания, иногда противостояния среде, над пассивностью [4].

Увеличение потенциала личностных и средовых копинг-ресурсов (формирование, развитие позитивной устойчивой Я-концепции, повышение эффективности социально-поддерживающих связей, развитие эмпатии, интернального локуса контроля и других копинг-ресурсов) также являлось значимым направлением при разработке программы [4].

Программа по формированию адаптивных копинг-стратегий учащихся подросткового возраста состоит из трех разделов: введение, основная часть и заключение. Основная часть в свою очередь включает в себя эмоциональный, когнитивный, поведенческий блоки.

Вначале проводится вводное занятие для того, чтобы познакомиться с группой, представить группе цели и задачи программы, установить правила совместной работы, настроиться на дальнейшую работу.

Основная часть состоит из трех блоков. Для успешного совладания с проблемной ситуацией, в первую очередь, необходимо справиться с эмоциональными реакциями, поэтому первый блок основной части − эмоциональный. Данный блок поможет подросткам расширить знания о чувствах и эмоциях, научиться понимать свои эмоции и потребности, управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций, совладать с сильными эмоциями, в том числе возникающими в трудных жизненных ситуациях.

Второй блок – когнитивный – направлен на осмысление стрессогенных ситуаций, развитие умения смотреть на ситуацию «сверху», поиск и оценку возможных средств, которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, поиск вариантов решения проблем, выбор наиболее эффективного варианта выхода из стрессовой ситуации.

Последний поведенческий блок нацелен на обучение конструктивным поведенческим стратегиям, навыкам разрешения конфликтов, умениям преодоления стресса. Содержание этого блока предполагает проигрывание участниками некоторых ситуаций, которые воспринимаются ими как трудные. Важно помочь участникам тренинга скорректировать свое поведение в сторону разрешения проблемы.

Завершающий этап объединяет все рассмотренные в течение тренинга темы для логического подведения итога. Завершение – это возможность для постановки задач на будущее. Тренер может рекомендовать литературу, видеоматериалы, сайты в Интернете для самостоятельного изучения. Важно, чтобы ученики заканчивали работу с высокой мотивацией достижения успеха и с чувством уверенности в себе.

Программа ориентирована на то, чтобы участники лучше узнали себя, получили представление о своих возможностях, смогли развить свои личностные ресурсы, умели управлять своими эмоциями, приобрели навыки эффективного преодоления проблем. Она поможет научиться активно и конструктивно решать возникающие проблемы, которые препятствуют личностному

развитию, вызывают множество отрицательных физических, психических и социальных последствий.

1. Дружинина, Ю.А. Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте / Ю.А. Дружинина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2012. – № 2. – С. 128–134.

2. Зельцерман, Б. Особенности организации внеучебной деятельности учащихся [Электронный ресурс]: сервер «Развивающее обучение» педагогического центра «Эксперимент» / Б. Зельцерман, Д. Нетунахин. – Режим доступа: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vremja_exp/2_osob_org_ vnek.htm

3. Крюкова, Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения личности / Т. JI. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 5–15.

4. Куфтяк, Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте / Е.В. Куфтяк // Психологические исследования. – 2012. – № 2. – С. 14–23.

5. Лазарус, Р. Психологический стресс и копинг-процессы / Р. Лазарус. – Москва: Медицина, 1966. – 466 с.

6. Одинцова, Е. Копинг-стратегии. Развивающее занятие для учащихся 9-го класса / Е. Одинцова // Школьный психолог. – 2015. – № 7/8. – С. 11–15.

«МЕСЯЦ ПЕРВОКУРСНИКА» КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЕ МЕРОПРИЯТИЕ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Н.А. Житова
Научный руководитель ***О.М. Нечаева***
Вологодская государственная молочнохозяйственная академия
им. Н.В. Верещагина
г. Вологда

Трансформации в современном обществе требуют от высшего образования пересмотра системы взглядов на процесс профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов. Для решения этой проблемы необходимо тщательное изучение психологических закономерностей превращения обучающегося вуза в профессионала. Высшее образование призвано обеспечить наиболее полное развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, возможность ее активного, свободного и конструктивного участия в развитии общества, направленного на удовлетворение потребностей государства в специалистах высокой квалификации [2].

Начало студенческой жизни – это период адаптации к новым социальным условиям обучения в вузе. Студентам необходимо принять новую социальную роль, освоить требования факультета, привыкнуть к новому коллективу, приобщиться к профессии. Это важный этап профессионального становления личности, где происходит развитие интереса к будущей профессиональной деятельности и формирование представлений о будущей профессии. Изменение социальной ситуации приводит к появлению неуверенности, дискомфорта, растерянности у большинства студентов, поэтому одной из основных проблем современного образования является вопрос о том, какими средствами можно улучшать процесс адаптации и вхождения в профессию первокурсников [2].

Отряд волонтеров «Свобода» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина» совместно с администраций вуза и социально-психологической службой в течение пяти лет проводит «Месяц первокурсника» в рамках реализации программы по адаптации студентов-первокурсников в виде спортивно-оздоровительных и культурно-массовых мероприятий.

Целью проведения «Месяца первокурсника» является создание условий для психологической и социальной адаптации к вузовскому обучению. Основными задачами:

- познакомить студентов первого курса с особенностями организации учебного процесса, историей академии, факультета;
- познакомить первокурсников с особенностями организации внеучебного времени, кружками, секциями, общественными объединениями академии;
- создать условия для знакомства сокурсников, комфортную атмосферу в коллективе [2].

По традиции «Месяц первокурсника» проводится в сентябре. В рамках проведения программных мероприятий студенты знакомятся с ректоратом академии на «Линейке, посвященной Дню знаний», сотрудниками деканата и заведующими кафедр, работой структурных подразделений. Студенческие активы факультетов на «Часе первокурсника» знакомят ребят с особенностями учебного процесса, делятся «секретами учебной деятельности», рассказывают об общественных объединениях вуза. Кроме того, студенты-первокурсники проходят образовательные курсы «Моя группа» с целью адаптации студентов к внешним условиям и внутри группы и «Давайте общаться», основной задачей которого является знакомство студентов с приемами бесконфликтного общения.

Одним из важных мероприятий «Месяца первокурсника» является «Ярмарка общественных объединений», где первокурсников знакомят с органами ССУ, кружками и секциями, действующими на базе академии. Каждый сту-

дент имеет возможность записаться сразу в общественное объединение, наиболее понравившееся ему в рамках Ярмарки. Кроме того, каждое объединение готовит и проводит в течение месяца открытые занятия, тренировки и мастер-классы, в которых принимают участие все желающие.

Отдельно можно выделить проведение Штабом студенческих отрядов Вологодской ГМХА «Школы бойца». Здесь в рамках прохождения тренингов студенты узнают не только о студенческих отрядах, но и учатся взаимодействию в группе.

Заканчивается «Месяц первокурсника» общевузовским мероприятием «Посвящение в студенты». Посвящение в студенты – это комплексные мероприятия, которые проходят в течение целого дня (на отдельных факультетах начинаются с вечера накануне) и направлены на формирование корпоративной студенческой культуры. Студенческий актив каждого факультета старается наиболее полно показать первокурсникам отличительные особенности обучения по выбранной ими специальности. Заканчивается день большой красочной концертно-развлекательной программой, подготовленной старшекурсниками [2].

В середине октября социально-психологическая служба проводит диагностику с помощью методики исследования адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой (повторная диагностика проходит в феврале после сдачи сессии). Анализ результатов идет по двум шкалам: шкала адаптированности к учебной группе и шкала адаптированность к учебной деятельности [1].

Высокие показатели по шкале адаптированности к учебной группе показали первокурсники шести учебных групп (из 15). Это значит, что студент чувствует себя в группе комфортно, легко находит общий язык с однокурсниками, следует принятым в группе нормам и правилам. При необходимости может обратиться к однокурсникам за помощью, способен проявить активность и взять инициативу в группе на себя. Однокурсники также принимают и поддерживают его взгляды и интересы.

Тем не менее, есть ряд студентов (18% от общего числа респондентов), которые испытывают трудности взаимодействия в своей учебной группе, что свидетельствует об испытываемых студентом трудностях в общении с однокурсниками. Обучающийся держится в стороне, проявляет сдержанность в отношениях. Ему трудно найти общий язык с однокурсниками, он не разделяет принятые в группе нормы и правила, не встречает понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников, не может обратиться к ним за помощью.

Высокие показатели по шкале адаптированности к учебной деятельности показали студенты пяти групп, что свидетельствует о том, что студенты легко осваивают учебные предметы, успешно и в срок выполняют учебные задания; при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю,

свободно выражают свои мысли, могут проявить свою индивидуальность и способности на занятиях.

Несколько ниже нормы по шкале адаптированности к учебной деятельности показатели у 30% респондентов, что говорит о том, что студентам трудно осваивать учебные предметы и выполнять учебные задания; выступать на занятиях, выражать свои мысли. По многим изучаемым предметам студенты нуждаются в дополнительных консультациях, не могут проявить свою индивидуальность и способности на учебных занятиях. Трудности в учебе явно прослеживаются в трех группах.

Таким образом, адаптация к учебной группе у студентов проходит достаточно успешно, а в учебной деятельности у студентов имеются некоторые затруднения. Со студентами, испытывающими трудности в адаптации и «проблемными группами» далее продолжает работать социально-психологическая служба, кураторы учебных групп и наставники-старшекурсники.

Таким образом, социальная значимость проведения «Месяца первокурсника» заключается в обеспечении социально-психологической адаптации студентов к вузу, развитии социальной сплоченности, активности и социального самоопределения личности современного представителя студенческого сообщества.

1. Дубовицкая, Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая // Электронный журнал. Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2.

2. Загоскина, Е.П. Месяц первокурсника как эффективная форма адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Е.П. Загоскина // Молодежная политика, воспитательная и патриотическая работа: практика XXI века. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 43–47.

ДИНАМИКА УЧЕБНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

***Т.В. Жукова**, канд. психол. наук*
Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского
г. Ярославль

Внедрение новых государственных стандартов (ФГОС ВО), переход на новые формы обучения увеличили интенсивность учебного процесса, долю самостоятельной работы, определили новые требования к уровню развития

учебно-важных качеств и учебной деятельности студентов. Знание особенностей развития учебно-важных качеств студентов в период обучения в вузе позволит обеспечить оптимизацию учебного процесса в соответствии с новыми условиями и задачами обучения.

Для изучения динамики учебно-важных качеств студентов в период обучения в вузе в нашем исследовании использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков); понятийный аппарат, разработанный для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения (Н.В. Нижегородцева). Психологическая структура учебно-важных качеств (УВК) рассматривается нами как «целостное единство психических компонентов (УВК) и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность» [4, с. 32]. Учебно-важные качества определяются как «психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения» (Н.В. Нижегородцева) [8, с. 112]. Мы рассматриваем психологическую структуру учебно-важных качеств студентов как сложную динамическую систему, которая включает в себя следующие функциональные блоки УВК: *личностно-мотивационный блок* (УВК определяют отношение педагога к обучению и наличие личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности педагога): потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отношение к себе; *представление о целях деятельности, принятие учебной задачи* (УВК определяют понимание задач, поставленных педагогом, и желание их выполнить, а также представление о целях учебной деятельности и принятие этой деятельности для себя: принятие учебной задачи, профессиональная направленность; *представление о содержании и способах выполнения деятельности* (уровень знаний и умений, которыми владеет студент на разных этапах обучения): вводные навыки; *информационная основа деятельности* (УВК, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации в процессе обучения): мышление логическое, гибкость мышления, память вербальная, память логическая, внимание (производительность); *управление учебной деятельностью* (УВК этого блока обеспечивают планирование, контроль и оценку обучающимися собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию): обучаемость, произвольная регуляция деятельности.

Функциональные блоки психологической структуры учебно-важных качеств взаимосвязаны между собой, взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга, и обеспечивают реализацию целостной деятельности.

Для исследования уровня развития учебно-важных качеств студентов использовалась методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – «КДГс» [7], направленная на диагностику УВК и психологической структуры учебно-важных качеств в целом.

Исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Объем выборки составил 91 человек в возрасте от 16 до 23 лет.

В таблице представлены средние значения развития функциональных блоков учебно-важных качеств студентов бакалавриата в период обучения в вузе.

Таблица

Средние значения развития функциональных блоков учебно-важных качеств студентов бакалавриата в период обучения в вузе

Функциональный блок УВК	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Личностно-мотивационный	3,25	2,5	2	2,25
Принятие учебной задачи	4,5	3	2,5	1,5
Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности	4	4	3	5
Качества, обеспечивающие прием, переработку и сохранение учебной информации	2	4,6	1,4	5,6
Управление учебной деятельностью	2	3	1,5	2,5

Полученные результаты, на наш взгляд, позволяют говорить о том, что наиболее выраженными функциональными блоками на *первом* и *третьем* курсах обучения студентов являются «блок принятия учебной задачи, блок представление о содержании и способах выполнения учебной деятельностью»; на втором и четвертом курсах обучения студентов – «блок представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности и блок качеств, обеспечивающих получение, переработку и сохранение учебной информации».

Анализ полученных данных позволяет выявить особенности в организации психологической структуры учебно-важных качеств студентов бакалавриата в процессе вузовского обучения.

1. У студентов первого и третьего курсов бакалавриата главную роль играют группы учебно-важных качеств, отвечающих за понимание учебной задачи и желание ее выполнить, наличия представлений у студента о специфике содержания и способах решения учебных задач в вузе. Что позволяет говорить о перестройке психологической структуры учебно-важных качеств, переходе от деятельности школьно-учебной к учебно-академической (1 курс), от деятельности учебно-академической к учебно-профессиональной (3 курс). Принятием учебной задачи, формированием положительного отношения к профессии. Наиболее интенсивно у студентов бакалавриата начинают развиваться способности интеллектуальные, связанные с учебно-академической деятельностью.

2. У студентов бакалавриата второго и четвертого курсов главную роль играет группа учебно-важных качеств, отвечающих за наличие представлений у студента о специфике содержания и способах выполнения учебной деятельности в вузе, реализующих информационное обеспечение учебной деятельности. Наибольшее влияние на развитие психологической структуры учебно-важных качеств оказывает сформированность учебных умений и навыков, результаты, на наш взгляд, связаны с оптимизацией психологической структуры учебно-важных качеств в соответствии с задачами учебно-академической деятельности (2 курс) и деятельности учебно-профессиональной (4 курс).

На основе анализа данных о динамике учебно-важных качеств студентов можно прогнозировать успешность их обучения и возможные трудности в учебной деятельности в вузе.

1. Баданина, Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу: монография / Л.П. Баданина. − Архангельск: АО ИППК РО, 2007. − 185 с.

2. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. − Ростов н/Д: Феникс, 2002. − 544 с.

3. Вадурина, Е.Н. Психологическая готовность педагогов к обучению: дис. … канд. психол. наук / Е.Н. Вадурина. − Ярославль, 2013. − 201 с.

4. Жукова, Т.В. Динамика психологической структуры учебно-важных качеств студентов педагогического вуза: дис. … канд. психол. наук / Т.В. Жукова. − Ярославль, 2016. − 260 с.

5. Карандашев, В.Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения: дис. … д-ра психол. наук / В.Н. Карандашев. − С.-Петербург, 1994. − 420 с.

6. Кузнецова, И.В. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза: учебное пособие / И.В. Кузнецова, Ю.П. Поваренков. − Сыктывкар: Коми пединститут, 2003. – 128 с.

7. Нижегородцева, Н.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении: методические указания / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. − Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. − 43 с.

8. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография / Н.В. Нижегородцева. − Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. − 338 с.

РОЛЬ МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Е.В. Садовая
Научный руководитель ***Е.В. Хайдукова****, канд. техн. наук, доцент*
Вологодская государственная молочнохозяйственная академия
им. Н.В. Верещагина
г. Вологда

Мотивация, с психологической точки зрения, – это потребность людей действовать с определенной целью, это внутреннее состояние, которое направляет человека в его деятельности [1]. Учебная мотивация рассматривается как частный вид мотивации. На формирование и развитие учебной мотивации влияют типологические особенности личности и ее потенциал.

Под учебно-профессиональной мотивацией студентов понимают совокупность факторов, которые побуждают их к изучению будущей профессиональной деятельности. Для развития учебно-профессиональной мотивации важно положительное отношение к получаемой профессии, понимание ее значимости.

Выбор профессии зачастую определяется внешними по отношению к ее содержанию характеристиками (престижность, высокий уровень зарплаты), а также без учета способностей и интересов самого выбирающего человека (мнение родителей, сверстников). Поэтому, начиная с первого года обучения студентов в вузе, важно создавать условия для познания ими содержательной стороны профессии, развития у них позитивного отношения к профессии, проживания ими ситуаций успеха в учебно-профессиональной деятельности и, в целом, развития и укрепления их учебно-профессиональной мотивации [2].

Цель исследования: обосновать рекомендации по развитию учебно-профессиональной мотивации студентов-первокурсников.

Задачи исследования: уточнить мотивы выбора профессии студентами, проанализировать успешность в образовательном процессе студентов с разными мотивами выбора профессии, определить ресурсы вуза по развитию учебно-профессиональной мотивации студентов.

Объект исследования: успешность в образовательном процессе студентов первого курса технологического факультета, направления подготовки 19.03.03 – Продукты питания животного происхождения, профиля – Технология молока и молочных продуктов. Предмет исследования: связь мотива выбора профессии с успешностью студентов в образовательном процессе.

Гипотеза исследования: успешность в образовательном процессе связана с мотивом выбора профессии студентами. Менее успешны в учебе, менее готовы к решению учебных проблем первокурсники, чей выбор профессии оказался несамостоятельным, неосознанным.

Методы исследования: анализ литературы по теме исследования, анкетирование студентов-первокурсников, статистическая обработка и анализ данных.

В исследовании принимали участие студенты 1 курса технологического факультета. Возраст респондентов − 18–22 года. Основную часть опрошенных составили девушки (84%), что связано со спецификой получаемой профессии – перерабатывающая, пищевая промышленность.

Большинство первокурсников (75%) – выпускники средних общеобразовательных школ (СОШ), четвертая часть имеет среднее профессиональное образование (СПО). Выбор последних можно считать осознанным, так как эти студенты решили продолжить свой образовательный маршрут по выбранной ранее специальности.

Считают свой выбор вуза выбором по призванию 17% первокурсников, решили поддержать семейные традиции 11% студентов. Эта часть респондентов, видимо, изучала состояние вопроса и имеет представления о будущей профессии. Большая часть первокурсников (45%) руководствовались советами родителей, возможно, подчинились их авторитарному мнению; более четверти студентов (27%) поддержали мнение друзей. Эта группа является наиболее проблемной, так как, на наш взгляд, у студентов, вошедших в нее, отсутствует учебно-профессиональная мотивация [3].

При оценке первой экзаменационной сессии 41% студентов указали, что при сдаче экзаменов были определенные трудности, но в целом сессия прошла успешно. Для 25% респондентов сессия прошла хорошо, без напряжения. Трудной и неудачной оказалась сессия у 18% студентов. 12% опрошенных заявили, что сессия прошла легко, но результат сдачи экзаменов – удовлетворительно. По мнению 18% респондентов, на результаты сессии оказала влияние слабая самоорганизация при подготовке к экзаменам. Зато должный уровень дисциплины и организации учебного процесса показали 41% студентов. Среди причин, оказавших влияние на качество сдачи экзаменов, студентами были названы болезнь (12%), семейные обстоятельства (6%), склонность к развлечениям (23%).

Для многих студентов-первокурсников вхождение в образовательную среду системы высшего образования является стрессовой ситуацией. Это связано с переходом на другую систему обучения, отличную от школьной, возросшими объемами нагрузки, сложностью усвоения новых дисциплин. При оценке своего участия в решении проблем, связанных с обучением, студенты расставили приоритеты в следующем порядке: большинство студентов в решении проблем в обучении рассчитывают только на себя (53% опрошенных); многие уверены, что в нужный момент помощь придет от одногруппников (35% опрошенных); ожидают помощи от родителей или куратора по 6% опрошенных.

В образовательном процессе важна связь преподаватель-студент. В анкете эти взаимоотношения оценивались как хорошие, доброжелательные 64% студентов; как сложные, конфликтные − 12% студентов. Отмечено полное непонимание со стороны преподавателей у 6% студентов. 18% респондентов считают, что между студентом и преподавателем нет никаких отношений.

Однако, несмотря на сложности в обучении, подавляющее большинство первокурсников (75%) нацелено продолжать учебу. Оставшаяся часть – 25% студентов − не чувствует в этом уверенности (боятся, что не справятся), а 6% из них готовы бросить учебу уже сейчас.

Таким образом, в результате проведенной работы

- уточнены мотивы выбора студентами профессии (самостоятельный осознанный, по совету родителей, «за компанию» с друзьями);
- выявлено, что сессия не для всех прошла успешно, т.к. не все смогли организовать себя на подготовку к экзаменам; не все студенты чувствуют себя готовыми к решению учебных проблем;
- обнаружено, что взаимоотношения с преподавателями не для всех складываются успешно; мотив достижения успеха в профессии выражен также не у всех.

Можно предположить, что в «группе риска» оказываются те студенты, кто выбрал профессию не самостоятельно и не осознанно. Именно их успешность в образовательном процессе будет низкой. Именно они могут показать неорганизованность, неспособность решать учебные проблемы, взаимодействовать с преподавателями, стремиться состояться в профессиональной сфере. На наш взгляд, программа формирования учебно-профессиональной мотивации должна быть адресована именно этой группе студентов. Программа может быть реализована, в числе прочих, посредством ресурсов образовательной организации, описанных ниже.

В учебном плане действует дисциплина «Введение в профиль», освоение которой сопровождается различными образовательными маршрутами: «Мой региональный продукт», «Горизонты моей будущей профессии», «Что я знаю о молоке», «Макронутриенты пищевого сырья». Студенты могут принимать участие в предметных олимпиадах различного уровня, в работе научных кружков, конференций. Для подкрепления мотивации на получение профессии используются различные образовательные технологии, такие как мастер-класс по выработке молочной продукции на базе экспериментального цеха ГУП «Учебно-опытный молочный завод им. Н.В. Верещегина», посещение действующих производств (фабрика «Вологодское мороженое»).

Результаты проведенного исследования могут послужить основой для разработки программы формирования учебно-профессиональной мотивации студентов-первокурсников, могут быть использованы преподавателями при планировании учебно-воспитательной работы со студентами.

1. Бакшаева, Н.А Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. − 184 с.

2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы: учебник / Е.П. Ильин. − СПб.: Питер, 2011. − 512 с.

3. Хайдукова, Е.В. Мотивации студентов при поступлении в вуз / Е.В. Хайдукова // Наука сегодня: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, г. Вологда, 23 декабря 2015 г.: в 3 частях. Часть 2. − Вологда: ООО «Маркер», 2015. − С. 78–79.

СВЯЗЬ МАКИАВЕЛЛИЗМА СТУДЕНТОВ С ИХ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕМ

О.А. Собакина

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

Вологодский государственный университет

г. Вологда

В последнее время все чаще говорят об увеличении в современном обществе агрессивных тенденций, жесткой конкуренции в профессиональной среде. В таких условиях могут учащаться проявления манипулятивного поведения, способствующего получению выгоды или избеганию неудач.

В психологической литературе склонность индивида манипулировать в межличностном взаимодействии – макиавеллизм − рассматривается как стремление человека скрывать свои подлинные намерения при воздействии на другого с использованием ложных отвлекающих маневров и достижении при этом неосознанного изменения партнером его первоначальных целей. В.В. Знаков, на взгляды которого мы опираемся при рассмотрении вопросов, связанных с проявлением личностью макиавеллизма, отмечает, что «макиавеллизм как личностная характеристика в целом отражает неверие субъекта в то, что большинству людей можно доверять, что они альтруистичны, независимы, обладают сильной волей» [2].

При столкновении с трудными жизненными ситуациями человек реализует ту или иную форму поведения, направленную на преодоление этих трудностей. При рассмотрении процессов, направленных на преодоление трудностей, используют понятие «копинг-поведение» («coping behavior», «совладающее поведение»). Копинг-поведение определяется как механизм адаптации к изменяющимся условиям жизни и возможность личности эффективно противостоять различным негативным внешним и внутренним воздействиям. Д. Амирхан объединил стратегии копинг-поведения в три группы: 1) разрешение проблем; 2) поиск социальной поддержки; 3) избегание. Эти

базовые стратегии, по мнению автора, соответствуют основным реакциям человека, характеризуют общие тенденции копинга [1].

Стоит отметить, что изменяющиеся на современном этапе развития общества условия обучения в высшей школе могут рассматриваться в качестве дополнительного источника стресса [7] и фактора, оказывающего влияние на способность студентов к адаптации [6]. Мы предположили, что преобладающие способы реагирования студентов в сложных ситуациях будут связаны с общей тенденцией манипулировать окружающими.

В эмпирическом исследовании, направленном на проверку выдвинутой гипотезы, приняли участие студенты дневной формы обучения в возрасте от 18 до 20 лет в количестве 323 человек. В исследуемой выборке представлены учащиеся разных факультетов, а именно: факультета физической культуры, физико-математический факультета, исторического факультета, филологического факультета, факультета иностранных языков, культур и искусств, факультета социальной работы, педагогики и психологии, естественно-географического факультета.

В своем исследовании мы применили следующие методики:

1) методику исследования макиавеллизма личности В.В. Знакова;

2) методику «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, предназначенную для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности.

Математическая обработка данных исследования проведена с помощью математико-статистической программы SPSS Statistics 21.

Результаты исследования копинг-стратегий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество студентов с разным уровнем выраженности копинг-стратегий

Уровень	Стратегии копинг-поведения			
	Количество испытуемых	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Очень низкий	чел.	5	12	69
	%	1	4	22
Низкий	чел.	94	65	223
	%	29	20	69
Средний	чел.	206	218	23
	%	64	67	7
Высокий	чел.	18	28	7
	%	6	9	2

В соответствии с полученными данными, стратегия «разрешение проблем» характерна для 70% выборки (средний уровень и высокий). Студенты, вошедшие в данную группу, отличаются тем, что стремятся использовать все имеющиеся у них личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного преодоления трудной ситуации или проблемы. 30 % респонден-

тов, принявших участие в нашем исследовании, данная активная поведенческая стратегия не свойственна (очень низкий и низкий уровни).

Для 76% выборки стратегия поиска социальной поддержки является характерной. Она признается активной поведенческой стратегией, при которой люди для эффективного разрешения проблемы обращаются за помощью и поддержкой к окружающим. Оставшаяся часть респондентов (24%) не обращаются к окружающим за социальной поддержкой и помощью, предпочитают самостоятельно решать свои проблемы.

При ярко выраженной стратегии избегания проблем человек стремится избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. Данный стиль копинг-поведения характерен меньшей части выборки (9%). Эти респонденты пытаются избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее думают о ее негативных последствиях или используют пассивные способы избегания, например уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков и пр. Значительная часть респондентов (91%) не избегают взаимодействия с социальной средой и не «убегают» от проблем.

Таким образом, можно констатировать, что большинству участвовавших в нашем исследовании респондентов не свойственны поведенческие стратегии, способствующие формированию дезадаптивного поведения.

Распределение показателей выраженности признака по шкалам «поиск социальной поддержки» и «макиавеллизм» стремится к нормальному, поэтому для изучения связи между этими показателями мы провели корреляционный анализ по Пирсону. Для выявления наличия или отсутствия связи между показателями макиавеллизма и показателями копинг-стратегий «разрешение проблем» и «избегание неудач» был проведен корреляционный анализ по Спирмену. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Матрица коэффициентов корреляции показателей макиавеллизма и копинг-стратегий

	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание неудач
Макиавеллизм	0,016	-0,144**	0,209**

**– данные статистически значимы ($p \leq 0,01$)

Проведенный статистический анализ позволил выявить наличие обратной связи между показателями макиавеллизма и копинга «поиск социальной поддержки», а также прямой связи между показателями макиавеллизма и копинга «избегание неудач».

Таким образом, макиавеллисты характеризуются стремлением уйти от решения проблем. Также макиавеллисты в меньшей степени прибегают к прямому обращению за помощью и поддержкой к окружающим, а предпочитают «использовать» других людей завуалированно.

Статистически значимая связь между показателями макиавеллизма и копинга «разрешение проблем» не выявлена. Видимо, и макиавеллисты, и немакиавеллисты в равной степени могут стремиться разрешать возникающие в их жизни трудности. Хотя способы преодоления препятствий у этих групп людей могут отличаться.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сформулировать следующий вывод: существует связь между макиавеллизмом личности и копинг-поведением. Чем выше проявления макиавеллистических черт личности, тем выше вероятность того, что человек будет стремиться уйти от решения проблем. Также с увеличением выраженности макиавеллизма отмечается уменьшение вероятности прямого обращения за помощью и поддержкой к окружающим людям.

Полученные результаты исследования связи макиавеллизма студентов с их копинг-поведением могут быть использованы при организации психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

1. Амирхан, Д. Фактор аналитического измерения копингов: показатель копинг-стратегий / Д. Амирхан – М.: Медицина, 1990. – 98 с.

2. Знаков, В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – С. 16–22.

3. Знаков, В.В. Методика исследования макиавеллизма личности. Руководство / В.В. Знаков. – Ярославль, 2001. – 11 с.

4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского; ред.-сост. Л.А. Карпенко. − 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. − 505 с.

5. Нартова-Бочавер, С.К. Копинг-поведение в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. − 1997. – № 4. – С. 20–30.

6. Поярова, Т.А. Адаптация первокурсников как элемент обеспечения качества образования в вузе / Т.А. Поярова // Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития: материалы российской науч.-метод. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 20 марта 2014 г. / под ред. д.э.н., проф. О.В. Лускатовой. – Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2014. − С. 103–107.

7. Фокина, И.В. Тенденции современного образования и задачи психологической подготовки выпускников высшей школы / И.В. Фокина // Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития: материалы российской науч.-метод. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 20 марта 2014 г. / под ред. д.э.н., проф. О.В. Лускатовой. – Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2014. – С. 250–256.

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СКЛОННОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л.А. Холопова
Научный руководитель ***О.К. Соколовская****, канд. психол. наук*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В современном российском обществе отсутствие стабильных ценностей и норм ведет к росту отклоняющегося поведения, под которым мы понимаем «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу» [1], а также «собственному соматическому или психическому здоровью, что несет угрозу целостности и развитию личности человека» [2]. На сегодняшний день известна масса примеров отклоняющегося поведения юношей и девушек, формы которого приводят к ухудшению качества их жизни, отрицательно влияют на их интеллектуальный потенциал, затормаживают становление психологически благополучной личности и ее способности к саморазвитию. В целом, распространение отклоняющегося поведения у молодежи в России признается катастрофическим.

В сложившейся ситуации постоянного изменения законодательных актов, образовательных стандартов, программ, технологий наиболее уязвимыми в силу своих социальных и психолого-возрастных особенностей оказываются студенты. Отклоняющееся поведение в этом случае выступает в качестве защитного механизма адаптации личности [3]. В качестве фундаментальных оснований отклоняющегося поведения в юношеском возрасте одни авторы указывают биологические детерминанты (Ч. Ломброзо, У. Пирс, У. Шелдон), другие – социальные (работы Э. Дюркгейма, Р. Мертона, Р. Линтона), третьи – психологические детерминанты (Т.А. Донских, Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, Ц.П. Короленко).

Все чаще отклоняющиеся формы поведения встречаются у студентов без явных признаков социальной дезадаптации. Эффективная и своевременная помощь учащейся молодежи в условиях вуза предполагает уточнение причин, приводящих к пренебрежению ею ценностью жизни и здоровья. Одним из факторов отклоняющегося поведения в юношеском возрасте исследователи называют высокую степень личностного неблагополучия [1; 4].

Целью нашей работы является уточнение связи личностных особенностей студентов со склонностью к отклоняющемуся поведению.

Объектом исследования является склонность к отклоняющемуся поведению у студентов. Предмет исследования − характер связи склонности к различным формам отклоняющегося поведения с личностными особенностями студентов. Нами предполагается наличие связи между предиспозицией к отклоняющемуся поведению и личностными особенностями студентов.

В рамках исследования мы применяли следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования; тестирование студентов с помощью сле-

дующих методик: опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла; методы математической обработки данных. В исследовании приняли участие студенты Вологодского государственного университета в количестве 140 человек.

Перейдем к описанию полученных результатов. Данные о склонности к различным формам отклоняющегося поведения позволяют говорить о том, что наиболее часто встречающимися предиспозициями у студентов являются склонность к аддикциям (у 41% испытуемых) и самоповреждающему поведению (у 36% испытуемых). Четвертая часть исследуемой группы имеют склонность к нарушению норм и правил, а также низкий волевой контроль эмоциональных реакций (24%). У 16% испытуемых отмечается склонность к делинквентному поведению, 13% испытуемых склонны к агрессии и насилию.

Для математической проверки предположения о связи личностных особенностей студентов со склонностью к отклоняющемуся поведению был применен корреляционный анализ по Спирмену.

Статистически значимая корреляционная связь склонности к отклоняющемуся поведению в целом у студенческой молодежи обнаруживаются с таким личностным качеством, как «эмоциональная нестабильность». Лабильность настроения может обостряться у студентов в результате воздействия различных внешних факторов, в том числе связанных с учебной деятельностью. Резкие эмоциональные колебания могут разрушительно влиять на формирование длительных и устойчивых отношений с окружающими людьми, быть причиной снижения социальной продуктивности личности, что обусловливает склонность к отклоняющимся формам поведения.

В ходе анализа данных также уточнены личностные детерминанты склонности к различным формам отклоняющегося поведения у обучающейся молодежи. Испытуемые, отличающиеся неуверенностью в себе, мягкостью, раздражительностью, низкой мотивацией склонны к аддиктивному поведению. Нерешительные, сентиментальные, переживающие чувство вины студенты предрасположены к саморазрушающему и самоповреждающему поведению. Студенты с низким самоконтролем, внутренней напряженностью склонны к агрессии и слабости волевого контроля эмоциональных реакций. Студенты, отличающиеся низкой мотивацией, импульсивностью, низкой самооценкой, закрытостью и замкнутостью склонны к делинквентному поведению. Тревожные, пессимистичные, с повышенной чувствительностью юноши и девушки склонны к нарушению норм и правил.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о предиспозиции к зависимым и самоповреждающим формам поведения у обучающихся в вузе юношей и девушек. В качестве личностных детерминант такого поведения выступают эмоциональная неустойчивость, неуверенность в самоценности, раздражительность, чувствительность к средовым воздействиям.

Полученные результаты подтверждают целесообразность психопрофилактической и консультационной деятельности в условиях вуза: личностное благополучие студента, по нашему мнению, это путь к его профессиональной

успешности. Результаты исследования могут быть интересны специалистам образовательных и социальных учреждений, востребованы при разработке и реализации программ профилактики саморазрущающих форм поведения в молодежной среде, формирования жизнестойкой позиции подрастающего поколения в актуальных социально-экономических условиях.

1. Змановская, Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие для вузов / Е. В. Змановская. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

2. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Издательство «Олсиб», 2001. – 251с.

3. Медведева, Н. И. Аутодеструктивное поведение подростков: психологические аспекты, психологическая диагностика и профилактика (монография) / Н. И. Медведева, Н. Г. Тормосина // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 12. – С. 41–42.

4. Соколовская, О. К. Страх смерти у современной молодежи / О. К. Соколовская, А. А. Соколова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2011. – С. 197–202.

СВЯЗЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ ПОЛЯ И ТИПА РЕАГИРОВАНИЯ С УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

М.А. Шиловская
Научный руководитель ***А.В. Яблокова***
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Начальное образование в структуре общего образования занимает особое место. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы умения учиться, отношение к процессу учения и к школе в целом. Важно учитывать все детали перехода к новому этапу жизни школьника и создавать благоприятные условия для полноценного развития личности и сохранения психологического благополучия каждого ребенка.

Идеология вариативного образования в значительной степени определила стратегические направления развития системы образования России вообще и начального образования в частности. Одним из таких направлений стал переход на новые образовательные стандарты. Среди требований к условиям реализации ФГОС важное место занимает требование учета индивидуальных особенностей каждого ребенка [2].

Индивидуальный подход непосредственно подразумевает под собой обращение внимания не только на уровень интеллектуального развития ребенка,

но и на способы познания им окружающего мира: восприятия и переработки информации. Присущие человеку индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении принято называть когнитивными стилями [3]. Многие исследователи, такие как Г. Виткин, В.А. Колга, И.М. Палей, М.А. Холодная, И.П. Шкуратова, подчеркивали, что когнитивные стили, как параметр индивидуальности, имеют большое значение для повышения эффективности обучения и оптимизации познавательной деятельности у детей.

В современной литературе встречается описание различного множества когнитивных стилей. Ученый Г. Клаус считал, что наиболее важными когнитивными стилями считаются дифференцированность поля (с параметрами «полезависимость-поленезависимость») и тип реагирования (с параметрами «импульсивность-рефлективность») [1]. Обе эти типологии использовались в различных психологических исследованиях, в том числе и Г. Клаусом. Необходимо также отметить, что имеются данные о связи данных стилевых параметров с успешностью учебной деятельности, но в большинстве своем исследования вышеуказанных стилей проводились с участием взрослых испытуемых, школьников-подростков и очень редко – младших школьников.

Как указывает М.А. Холодная, имеется много противоречий в вопросе существования когнитивных стилей в раннем детском (дошкольном) возрасте, и вопрос о том, когда когнитивные стили как устойчивые способы организации познавательной деятельности начинают проявляться в онтогенезе, тоже остается не раскрытым на сегодняшний день. На этот счет существует несколько точек зрения, но исследования данной проблемы малочисленны, а имеющиеся факты противоречивы [3].

В исследовании А.В. Яблоковой было установлено, что у детей 6–7 лет уже обнаруживаются индивидуальные различия в способах восприятия и переработки информации, а именно по таким параметрам, как «дифференцированность поля» и «тип реагирования». Хотя большинство детей данного возраста и являются полезависимыми и импульсивными, нельзя не принимать во внимание тот факт, что среди них есть также дети с другими стилевыми характеристиками: поленезависимые, рефлексивные, быстрые/точные и медленные/неточные [5].

Кроме того, одним из насущных вопросов является изучение связи когнитивных стилей с уровнем интеллекта, поскольку первоначальное положение о противопоставлении когнитивных стилей и способностей в плане их влияния на результативность деятельности не находит подтверждения в исследованиях различных авторов. Имеются данные о том, что некоторые параметры когнитивных стилей связаны с уровнем интеллекта человека. В частности результаты некоторых исследований свидетельствуют о связи дифференцированности поля и типа реагирования с успешностью обучения и некоторыми интеллектуальными параметрами. Но эти данные также получены на выборке школьников-подростков и лиц старшего возраста [4].

Что же касается детей младшего возраста, вопрос о связи когнитивных стилей с успешностью их учебной деятельности, а также с уровневыми харак-

теристиками интеллекта остается нерешенным. Поскольку повышение эффективности обучения возможно лишь в том случае, если оно будет построено не только согласно общим законам умственного развития, но и с учетом индивидуальных когнитивных стилевых особенностей. В связи с этим очень важно, чтобы у детей при поступлении в школу помимо уровня интеллектуальной готовности к школе определяли и индивидуально-стилевые особенности когнитивной сферы. Только в этом случае будет возможным прогнозирование успехов ребенка в обучении и разработка конкретных рекомендаций учителю по взаимодействию с ним.

Нами было организовано пилотное исследование с целью выявления связи дифференцированности поля и типа реагирования с уровнем интеллекта у первоклассников.

Объект исследования: когнитивные стили у первоклассников (дифференцированность поля и тип реагирования).

Предмет исследования: связь когнитивных стилей (дифференцированности поля и типа реагирования) с уровнем интеллекта у первоклассников.

Мы предположили, что такие когнитивные стили, как дифференцированность поля и тип реагирования, связаны с интеллектом у первоклассников.

Для изучения дифференцированности поля у первоклассников нами была использована методика, разработанная А.В. Яблоковой, старшим преподавателем кафедры психологии и педагогики Вологодского государственного университета, аналогичная методике для взрослой выборки «Фигуры Готтшальда». Для изучения типа реагирования использовалась методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана. Для исследования уровня интеллекта у первоклассников нами был использован тест Равена (серии А, В).

Выборку пилотного исследования составили обучающиеся первых классов в количестве 22 человек. Базой исследовательской работы выступила МБОУ «СОШ № 37» города Вологды.

Для анализа связи дифференцированности поля с уровнем интеллекта у первоклассников мы использовали коэффициент корреляции Спирмена. Связь не была обнаружена. Для выявления различий в уровне интеллекта между детьми с разным типом реагирования мы использовали критерий Крускала-Уоллеса. В таблице представлено распределение испытуемых по данному стилевому параметру, а также средние ранги уровня интеллекта.

Таблица

Распределение детей при выявлении различий в уровне интеллекта с разными типами реагирования

Тип реагирования	Количество человек	Уровень интеллекта (средний ранг)
Импульсивные	9	10,67
Рефлексивные	4	13,00
Быстрые и точные	4	12,13
Медленные и неточные	5	11,30

Мы не обнаружили статистически значимых различий в уровне интеллекта у детей с разным типом реагирования. Однако можно пронаблюдать, что в таблице наиболее высокий показатель интеллекта у рефлексивных испытуемых, наиболее низкий – у импульсивных. Необходимо отметить, что эти различия не являются статистическими данными, обуславливающей причиной этому может быть малый объем выборки.

В дальнейшем мы планируем продолжить исследование, расширяя границы выборки. Полагаем, что различия между детьми с различными стилевыми особенностями будут обнаружены. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рекомендаций учителям начальных классов по взаимодействию с обучающимися с разными стилевыми особенностями когнитивной сферы.

1. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – Москва: Педагогика, 1987. – 176 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2011. – 42 с.

3. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – Москва: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

4. Шкуратова, П.И. Психология личности / П.И. Шкуратова. – Ростов-на-Дону.: Изд-во РГУ, 2006. – 52 с.

5. Яблокова, А.В. Стилевые характеристики когнитивной сферы детей 6–7 лет / А.В. Яблокова // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетка. – 2016. – Т. 22. – №1. – С. 91–93.

ИЗУЧЕНИЕ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.С. Яблокова

Научный руководитель ***Н.В. Носова****, канд. психол. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

В рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования большое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий, в том числе личностных УУД.

Личностные универсальные учебные действия представляют собой систему ценностных отношений обучающихся к себе, к образовательному процессу, его участникам, а также обеспечивают ориентацию в социальных ролях, межличностных отношениях.

Выделяют три блока личностных универсальных учебных действий: самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация. К первому блоку относится: личностное, профессиональное и жизненное самоопределение. Второй блок включает: сформированность учебной мотивации, осознанность учения и личностная ответственность, адекватное реагирование на трудности. Под третьим блоком подразумеваются: положительные нравственные качества, адекватное оценивание чужих поступков.

Особый акцент в структуре личностных УУД уделяется учебной мотивации обучающихся.

Учебная мотивация рассматривается нами как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность [2].

Мотивация – это личностный феномен, она формируется самой личностью и имеет динамику. Чтобы развивать мотивацию необходимо создавать такие условия, которые будут развивать познавательный интерес, стремление к самосовершенствованию. Положительной динамике учебной мотивации у детей будут служить развитие внутренних мотивов учебной деятельности.

Проблеме развития мотивации учебной деятельности посвящены исследования Л.И. Божович, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, С.Л. Рубинштейна и других.

Проблема повышения мотивации к учению не является новой, ей посвящено большое количество исследований, попыток внедрения соответствующих программ. Однако вопрос о том, как достичь оптимальных результатов в обучении каждого ребенка, до сих пор является актуальным.

Именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность является ведущей деятельностью, важно создать предпосылки формирования мотивации учения и к концу обучения в начальной школе сформировать ее как устойчивое личностное образование школьника.

Цель нашего исследования – выявить уровень сформированности учебной мотивации как компонента личностных универсальных учебных действий у младших школьников.

Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ №14» г. Вологды. Участие принимали 143 человека, учащиеся третьих классов. Средний возраст учащихся 9 лет.

В данном исследовании нами была использована «Анкета для изучения школьной мотивации» Н.Г. Лускановой.

По результатам диагностики нами было выявлено следующее: у 25% обучающихся преобладает высокий уровень школьной мотивации. Это свидетельствует о высоких познавательных мотивах, школьники стремятся наиболее успешно выполнять требования учителя, с радостью ходят в школу. У 29% школьников выявлена хорошая школьная мотивация, что свидетельствует в целом о положительном отношении школьников к учебному процессу. Данный уровень мотивации является средней нормой и характерен для большинства обучающихся. У 25% обучающихся положительное отношение к школе, однако, школа таких детей привлекает внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще хо-

дят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. Низкий уровень мотивации продемонстрировали 17% обучающихся, что позволяет предположить наличие у таких детей трудностей в процессе обучения, в принятии новых требований. Такие дети, как правило, неохотно идут в школу, на уроках часто занимаются посторонними делами и играми. Вместе с тем, было выявлено, что у 4% обучающихся негативное отношение к школе. Такие дети испытывают серьёзные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают трудности в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Таким образом, можно сделать вывод, что в школе среди обучающихся третьих классов достаточно большой процент детей со средней и низкой школьной мотивацией. Это свидетельствует о том, что таких детей мало интересует школа как источник получения знаний. С целью устранения отрицательного отношения к школе и развития интереса к учебной деятельности необходимо проведение коррекционно-развивающей работы с учащимися с низким уровнем мотивации, а также учащимися, имеющими негативное отношение к школе.

Результаты данного исследования могут быть использованы при организации коррекционно-развивающей работы с учащимися начальных классов по формированию личностных универсальных учебных действий.

1. Афанасьева, Н.В. Программа стартовой диагностики универсальных учебных действий первоклассников / Н.В. Маркова, О.Н. Коптяева, Н.В. Малухина. – Вологда: Вологодский педагогический колледж, 2011. – 80 с.

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2004. – 384 с.

3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2011. – 40 с.

Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭТНОМУЗЫКОЛОГИИ»

АНАЛИЗ ЭТАПОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.В. Горбунова
Научный руководитель ***Т.П. Брова****, канд. пед. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В современной образовательной практике большое внимание уделяется интерактивным методам обучения, к коим относится проектный метод. Проектная деятельность предполагает определенную структуру, которая образуется на основе взаимосвязанных этапов планирования, реализации, рефлексии и оценки проекта. И. В. Комарова в этой структуре выделяет стадию проблематизации, на которой формулируется проблема и возникает мотив деятельности; стадию целеполагания, где проблема трансформируется в цель деятельности; стадию планирования, на которой определяются конкретные шаги, ведущие к достижению цели; стадию реализации, на которой осуществляется план действий; стадию рефлексии, где анализируются положительные и отрицательные моменты, оценивается результат, эмоции и чувства, личностные изменения, происходит осмысление во внутреннем и внешнем мире, определяются перспективы педагогической работы [2].

В своей работе мы рассмотрим реализацию проектно-исследовательской деятельности учащихся в МОУ «СОШ № 26» г. Вологды и проанализируем содержание этапов. В данной школе было подготовлено и реализовано два проекта. Опишем и проанализируем их содержание. В первом проекте участвовать изъявили желание 6 учеников 5 класса (3 мальчика и 3 девочки). На этапе проблематизации выяснялась тематическая направленность проекта, которая позволяла сформировать внутреннюю установку учащихся, а также проблему, которую было бы интересно решить. В ходе беседы мы решили выяснить с детьми, какие музыкальные телепередачи смотрят учащиеся и чем они им нравятся.

На этапе целеполагания учащимися было предложено провести устный опрос и выяснить критерии оценки популярных среди школьников музыкальных телепередач. На этапе планирования учащиеся формулировали вопросы, позволяющие достичь намеченную цель. Детям были предложены следующие вопросы: Какие музыкальные передачи они слушают? Что их привлекает в них? В каких музыкальных телепередачах хотелось бы участвовать и почему? Какие исполнители им нравятся? Учащиеся придумывали название проекта.

Также участниками были предложены названия проекта «Музыкальные дорожки», «Музыка разных произведений», «Музыкальные краски», «Мелодия», «Созвучная музыка». В итоге было выбрано название проекта «Музыкальные краски».

На этапе реализации ученики школьники опросили около 80 учащихся. В ответах были указаны телепередачи «Голос. Дети», МузТВ, «Голос», «Евровидение», «Романтика романса». Большинством голосов была выбрана передача «Евровидение». Дети выяснили, чем привлекли школьников эти передачи. Было отмечено, что в них звучит красивая музыка, выступают талантливые исполнители, им хотелось бы научиться также петь и т.д. Ученикам было предложено выделить недостатки названных музыкальных телепередач. Дети затруднялись ответить. На наш взгляд, это свидетельствует о несформированности эстетических критериев в оценке музыкальных телепередач.

Другой проект был связан с организацией детьми своего конкурса «Евровидение» среди параллелей 5-х классов (5 «А», «Б», «В», «Г», «Д»). На этапе планирования детьми было решено сформулировать свои правила данного конкурса и критерии оценивания его участников. В правилах они указали, что участвуют только пятиклассники, т.е. ученики одного возраста. Каждый класс выбирает только одного участника конкурса, т.е. этот способ выбора свидетельствует о том, что дети знают вокально-исполнительские возможности каждого. Песня выбирается самим участником, т.е. по данному выбору мы можем узнать его предпочтения. В голосовании помимо жюри предлагалось участвовать слушателям, которые должны были тайно голосовать за понравившегося участника. Дети распределили функции: один ученик отвечал за подготовку урны для тайного голосования; трое сидели в жюри, вместе с двумя старшеклассниками из 11-го класса; 2 ведущих разрабатывали сценарий конкурса. Критерии оценивания исполнителей были также разработаны самими участниками проекта. К ним они отнесли чистоту исполнения, артистизм, передачу образа в песне, произношение, креативность. Было предложено оценивать выступление певцов по десятибалльной шкале. Также участниками проекта было предложено подготовить афишу.

И.В. Комарова пишет, что для поддержания мотивации поисковой деятельности учащихся можно применять такие приемы, как «Мозговой штурм». На этапе реализации проекта афиша создавалась методом «мозгового штурма». Каждый из детей рисовал свое представление конкурса. В результате отбора ярких с точки зрения ребят картин была подготовлена афиша. Также одним из учащихся был придуман логотип проекта, который также был отражен в афише. На каждом этаже школы были развешаны афиши, приглашающие на конкурс «школьного Евровидения», и листы с правилами конкурса. Конкурс предполагал награждение участников дипломами 1, 2, 3 степени, которые также были подготовлены детьми.

Мероприятие состоялось 27 мая. Перед началом конкурса я представила всех организаторов конкурса. Далее ведущие объяснили правила конкурса и критерии, по которым оцениваются конкурсанты. Все участники выступили хорошо. Голосование слушателей и жюри показало, что 1 место занял представитель 5 «Е» класса, 2 место – представитель 5 «Д», 3 место занял ученик 5 «А».

Анализ осуществленных проектов показал их недостатки. Самое главное, не удалось провести этап рефлексии, поскольку проект был проведен в конце четверти и не хватило времени на его целостное завершение. На наш взгляд, вопросы типа: Что показалось вам трудным, интересным в проекте? Какие новые качества вы раскрыли в себе? Что удалось или не удалось в проекте? Что вы нового узнали друг о друге? – позволили бы оценить свое участие в проекте.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в ходе организации и реализации этих проектов у учащихся формировались такие субъектные качества, как интерес, свобода выбора, самостоятельность, выражение ценностного отношения, инициативность, автономность, творчество, другодоминантность [1, с. 3]. Также, по нашему мнению, проект нес в себе профориентационную направленность, так как школьники попробовали себя в роли рекламных агентов, ведущих, членов жюри, организаторов. В данном процессе также формировался комплекс проектно-исследовательских умений:

– умение видеть и анализировать проблему, самостоятельно аргументировать ее актуальность (этап проблематизации);

– умение планировать и выбирать средства и методы решения проблемы как самостоятельно, так и с помощью учителя (этап целеполагания, планирования);

– умение представлять результаты исследования или продукта проектной деятельности самостоятельно (этап реализации).

1. Брова, Т. П. Педагогическое проектирование в музыкальном образовании: учебно-методическое пособие / Т. П. Брова; Мин-во образов. и науки РФ; Волог. гос. педагог. ун-т. – Вологда: ВГПУ, 2011. – 34 с.

2. Комарова, И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС / И. В. Комарова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 128 с.

3. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – Москва: Просвещение, 2008. – 192 с.

АНАЛИЗ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛОГДЕ И ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Е.С. Коншина
Научный руководитель ***Т.П. Брова****, канд. пед. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Сущностью инклюзивного образования является исключение любой дискриминации и предоставление равных прав для всех детей независимо от состояния их здоровья. Целью такого включения является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не в отдельных специальных учреждениях, а в общеобразовательных, там, где учатся все дети. Такое обучение вовлекает детей с ОВЗ в нормальную социальную среду.

Существуют нормативные документы правительства, регулирующие реализацию инклюзивного образования. К ним относятся Федеральный закон "Об образовании" (статья 79), Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ», в которых закреплено право на получение образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. 9 ноября 2015 года был издан Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации, утвержденный постановлением правительства РФ "Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и представляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи", вступивший в силу 1 января 2016 года.

В 2011 году Вологодская область включилась в программу реализации инклюзивного образования. Департаментом образования была разработана модель инклюзивного образования, содержащая 4 уровня: федеральный, региональный, муниципальный, институциональный (образовательные организации). Федеральный уровень предполагает взаимодействие с Министерством образования и науки РФ и учреждениями высшего профессионального образования. На региональном уровне осуществляется взаимодействие с Департаментом образования, Вологодским институтом развития образования, центрами медико-социального сопровождения Вологодской области. Муниципальный уровень включает управление образования, методические службы, ресурсные центры по инклюзивному образованию г. Вологды [3].

Модель содержит 3 этапа: организационный (2011–2013), этап реализации (2012–2020), этап обобщения и анализа (2015–2020). На первом этапе в 2011 году к инклюзивному образованию подключились 10 школ Вологодской области. В 2013/2014 уч. г. количество таких школ увеличилось до 25 [3].

Важным условием реализации инклюзивного образования является наличие педагогических кадров, которые имеют знания, готовность работать с детьми с ОВЗ. В рамках международного проекта «Возможности и границы

инклюзивного образования», осуществленного в 2012 году Вологодским институтом развития образования, был проведен мониторинг, который показал, что в Вологодской области увеличилось число родителей и педагогов, которые имеют представление об инклюзивном образовании.

В содержании обучения педагогов инклюзивного образования указываются следующие компоненты, которые позволят сделать процесс успешным:

– ценностно-мотивационный, предполагающий личностную заинтересованность педагогов;

– когнитивный, связанный с усвоением теоретических и прикладных педагогических знаний инклюзивного образования;

– операциональный, направленный на освоение технологии инклюзивного образования;

– аффективный, связанный с изучением чувств, переживаний, эмоций участников инклюзивного образовательного процесса [4].

Департаментом образования Вологодской области было проведено исследование готовности педагогов к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования, в котором участвовало 1460 педагогов Вологодской и Архангельской областей. Полученные результаты позволяют отнести 23% педагогов к оптимальному уровню готовности, 40% к продвинутому, 37% к минимальному уровню [4].

Нами были проанализированы условия интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательных школах г. Вологды. В ходе обследования школ выяснилось, что МОУ «СОШ № 3» имеет лучшую материально-техническую базу по сравнению с другими школами, более оснащена специальным оборудованием для детей с ОВЗ, осуществляет дистанционное обучение. Педагогический коллектив подготовлен к работе с воспитанниками с ОВЗ в условиях работы инклюзивной практики. Но обучение детей с ОВЗ, прикрепленных к школе, осуществляется на дому. В школе МОУ «СОШ № 41» дети с ОВЗ также учатся индивидуально на дому. В школе № 12 оборудован только 1 этаж, поставлен пандус, сняты пороги и оборудован туалет. Завуч школы отмечает, что реализовать инклюзивное образование в школе они не могут, так как конструкция школы не подходит для оснащения нужным оборудованием, отсутствует лифт.

Таким образом, мы можем констатировать, что дети с ОВЗ в общеобразовательных школах г. Вологды учатся на дому. Проблему с подготовкой педагогических кадров, способных осуществлять инклюзивное образование в г. Вологде решают, а вот отсутствие достаточного финансирования для материально-технического оснащения школ не дает в полной степени реализовать разработанную Департаментом образования Вологодской области модель инклюзивного образования.

Помимо общеобразовательных школ мы обследовали условия инклюзивного образования в МБУДО «Детская музыкальная школа № 4» г. Вологды, где наблюдалось совместное обучение ребенка с ОВЗ и других детей в одном классе на фольклорно-этнографическом отделении. Девочка учится во

2 классе, ей 7 лет. В ее семье к образованию относятся заинтересованно. Она ухоженна. Наблюдая за ней на уроке, я отметила, что ребенок очень хорошо читает по сравнению с другими, более старшими по возрасту детьми. Она общительна, но может быть и резкой в общении, особенно с мамой. На занятиях нетерпелива, задания всегда делает самостоятельно, во всем участвует, всегда активна. У нее хорошо развита память, она хорошо говорит, но пока плохо держит ножницы. На занятиях преподаватель ей помогает. К преподавателям относится хорошо. Педагоги отмечают, что девочка коммуникабельна, любопытна, ей нравится учиться в одном классе с другими детьми. У нее неустойчивое внимание, поэтому она часто меняет поле деятельности. Также педагоги отмечают, что ей не хватает внимания коллектива. На занятиях фольклорного ансамбля девочка из детского дома к ней относится негативно, не общается с ней и не работает в паре. Остальные дети активно общаются с девочкой, делятся разными предметами (карандашами, карточками и др.). Педагог по фортепиано отмечает успехи девочки в освоении инструмента, стремится построить процесс на интерактивной основе, развивает у нее умения самоконтроля, самооценки.

Вместе с тем, исследование данной проблемы показало, что отдельные педагоги недовольны интеграцией детей с ОВЗ в одно образовательное пространство. Они считают, что такие дети должны учиться в отдельных классах, школах, поскольку «тормозят» обучение других детей. Большинство же педагогов согласны с тем, что этих детей надо вводить в общий образовательный процесс с другими детьми, так как это способствует их социализации.

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Собрание законодательства Российской Федерации. – Режим доступа**:** http://base.garant.ru/70291362/

2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181 «О социальной защите инвалидов в РФ» [Электронный ресурс] / Собрание законодательства Российской Федерации. – Режим доступа: http://base.garant.ru/10164504/

3. Караганова, М. М. Первый этап реализации модели инклюзивного образования в Вологодской области: опыт, проблемы / М. М. Караганова, Е. И. Щербакова // Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. мат. заоч. регион. пед. чтен. – Вологда: Редакционно-издательский совет «Вологодский институт развития образования», 2014. – С. 6–11.

4. Денисова, О. А. Содержание и условия подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с ОВЗ / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова, И. А. Букина // Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. мат. заоч. регион. пед. чтен. – Вологда: Редакционно-издательский совет «Вологодский институт развития образования», 2014. – С. 17–22.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ПРОИЗВЕДЕНИЮ

Т.А. Лазарева
Научный руководитель ***Т.П. Брова****, канд. пед. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Актуальной в наше время является проблема ценностных ориентиров подрастающего поколения. Эстетические ценности в системе личностных ценностей занимают особое место, поскольку окрашены эмоциональностью человека. Поэтому музыку, как эмоциональный вид искусства, мы рассматриваем как важный фактор, определяющий процесс формирования личностных ценностей и смыслов школьников. В данной работе мы рассмотрим проблему изучения процесса формирования ценностно-смыслового отношения к искусству в процессе создания художественного контекста музыкального произведения.

Ценностно-смысловую сферу личности человека образуют две важные составляющие – это система ценностных ориентаций и система личностных смыслов. Е.В. Бондаревская связывает ценность с чувствами людей, которые диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением [2]. Ценности имеют двойственный характер, с одной стороны, они социальны, а с другой – их отличает индивидуальность, обусловленная опытом конкретного человека [8]. Ценностное отношение, по мнению Б. С. Алишева, – это специфическая форма человеческой деятельности, с помощью которой человек определяет меру значения объектов, явлений окружающей действительности [1].

Понятие «смысл» понимается как субъективное отношение к явлениям и предметам действительности, переживаемое в форме интереса, знания, эмоции. Личностный смысл характеризуется индивидуализированным отношением личности к объектам, ради которых развертывается ее деятельность, как осознаваемое «значение для меня» [9].

В научной литературе указывается, что ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности. Как форма ориентации человека в социальной действительности они выступают регулятором его поведения. Ценностные ориентации носят субъективный характер, они всегда наполнены личностным смыслом, имеют отношение к мотивации деятельности субъекта и раскрывают мировоззренческую строну его сознания [8]. Ученые рассматривают ценностно-смысловые ориентации личности как многообразную структуру потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убежде-

ний, определяющих направленность личности в отношении ее к окружающей действительности.

Исследователи выделяют психологические механизмы формирования ценностно-смыслового отношения человека к окружающему миру: интериоризации, идентификации, интернализации [8]. Интериоризация связана с присвоением общественно значимых ценностей, социальных норм. Идентификация характеризуется переживанием значимых для человека ценностей. А.Н. Леонтьев указывает, что процесс идентификации происходит через специфическое подражательное усвоение личностных смыслов. Интернализация представляет собой процесс воспроизводства принятых норм и ценностей субъекта в своей деятельности [8].

С целью выяснения ценностно-смыслового отношения учащихся к искусству мы провели анкетирование среди учащихся 5-го класса МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37 имени маршала Советского Союза И.С. Конева» г. Вологды. В анкетировании участвовало 29 учащихся. Детям предлагалось ответить на вопрос, какие они посещают кружки, студии и почему. Исходя из полученных ответов на этот вопрос, выяснилось, что большинство учащихся посещают кружки «Авиамоделирование», «Юные археологи». Помимо этого они посещают чирлидинг, танцевальную студию «Маскарад», музыкальную школу, квиллинг, кружок «Выросли с книгой», а также компьютерные, художественные кружки. Основным аргументом посещения кружков было то, что детям нравится заниматься в этих кружках. Хотя некоторые учащиеся ходят на эти занятия по настоянию родителей. Следующим был вопрос о посещении ими театров. 20 человек ответили, что были в театре юного зрителя на спектакле «Остров сокровищ». Из вопроса о посещении музеев выяснилось, что ученики бывали в музее Великой Отечественной войны, зоологическом музее, картинной галерее и Кунсткамере в Санкт-Петербурге. На вопрос о том, каких художников знают учащиеся, они называли И.И. Шишкина, И.Е. Репина, Леонардо да Винчи. Любимыми картинами учеников были «Три богатыря» В.М. Васнецова, «Крик» норвежского художника Эдварда Мунка, «Девятый вал» И.К. Айвазовского и т.д. Анкета содержала вопросы из литературной сферы. Детям было предложено ответить, какие они любят читать книги, назвать имя любимого писателя или поэта, последнюю прочитанную книгу. Исходя из полученных ответов, выяснилось, что любимыми литературными жанрами учеников являются приключение, фантастика, детективы, книги о естественных науках. Любимыми писателями, поэтами являются А.С. Пушкин, Ж. Верн, Н.М. Рубцов. Последними прочитанными книгами учеников были «Сто рассказов о войне» С.П. Алексеева, «Гарри Поттер» английской писательницы Дж. Роулинг, «Маленький мук» немецкого писателя В. Гауфа.

Характеризуя ответы учащихся на вопросы о том, какую музыку они слушают, кто является их любимым исполнителем и каких композиторов они знают, можно ответить, что учащиеся увлекаются только новыми музыкальными направлениями, такими как рэп, рок, хип-хоп, электронная музыка. Любимыми исполнителями являются Тимати, Нюша, «Время и стекло», «Hollywood undead». Из композиторов знают только трех – В.-А. Моцарта, Л. ван Бетховена, В.А. Гаврилина. Отвечая на вопрос о том, была ли ситуация, где они сравнивали музыкальное произведение с живописью или с литературой, учащиеся вспомнили о том, как ассоциировали пьесу-фантазию М.А. Балакирева со стихотворением С. А. Есенина «Жаворонок». На вопрос о том, что хотят узнать учащееся об искусстве, ученики отвечали – все.

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что большинство учащихся посещают музеи, художественные выставки, любят читать, рисовать. Мало знают о литературе, изобразительном искусстве. Можно предположить, что ученики среднего школьного возраста совсем не интересуются академической музыкой, в том числе, классической, народной, ее историей. Нет опыта определения художественной взаимосвязи музыки с литературой, поэзией, живопись.

Для формирования интереса учащихся к музыке существует множество педагогических методов, самым эффективным из которых, на наш взгляд, является метод создания художественного контекста, автором которого является Л.В. Горюнова. Данный метод основан на интеграции искусств, направлен на развитие музыкальной культуры ребенка через «выходы» за пределы музыки. Т.П. Брова пишет, что «метод создания художественного контекста относится к продуктивным методам, инициирующим субъектность учащегося в установлении взаимосвязей между живописью, музыкой, литературой, в результате которого осознаются специфические свойства интонирования каждого из них» [3, с. 26]. Механизмом создания художественного контекста выступают при этом разнообразные художественные связи музыки с другими видами искусства, жизненными ситуациями и образами [3]. Музыкальная культура ребенка обогащается за счет выявления общего и особенного, специфики как музыкального, так и живописного или литературного образа, концентрирующего в себе предмет искусства – музыку, живопись, поэзию и т.д. Г.М. Цыпин писал, что «художественный образ, как следует из современных представлений о нем, может выступать в виде некой универсалии, вбирая в себя и краску, и звук, и жест, и силуэт и т.д. Именно поэтому живопись, поэзия, балет, драматический театр, архитектура, декоративно-прикладные искусства дают подчас музыканту особые психические «обертоны», помогающие ему в создании полнокровного и многогранного образа» [7, с. 274].

Данный метод был апробирован на педагогической практике в школе № 37 г. Вологды в 5 «В» классе на уроке, посвященном творчеству В.А. Гав-

рилина. Учащимся предлагалось изобразить в рисунке звучащий музыкальный образ «Молитвы» из хоровой симфонии-действа «Перезвоны» В.А. Гаврилина. Большинство учащихся изобразили церковь или колокола, т.е. они смогли выявить художественную взаимосвязь между музыкальной интонацией и визуальным представлением образа.

Музыка как духовный вид искусства содержит в себе глубокие ценностные и личностные смыслы, которые предстоит раскрыть и присвоить ребенку при изучении ее. Оттого, какими технологиями будет владеть при этом учитель, будет зависеть потребность, интерес детей к ней и к высокому искусству в целом.

1. Алишев, Б. С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход). – Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход): дис. ... д-ра психол. наук / Б. С. Алишев. – Казань: ИПП ПО РАО, 2002. – 367 с.

2. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва – Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.

3. Брова, Т. П. К проблеме создания художественного контекста на уроке музыки / Т. П. Брова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 года / науч. ред. докт. пед. наук. О.В. Бочкарева. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 25-27.

4. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.

5. Левитес, Д. Г. Педагогические технологии: учебник / Д. Г. Левитес. – Москва: ИНФРА-М, 2017. – 403 с.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1975. – 304 с.

7. Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.]; под ред. Г. М. Цыпина. – 2-е изд. – Москва: Издательский центр « Академия», 2011. – 384 с.

8. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности [Электронный ресурс] / А. В. Серый, М. С. Яницкий – Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/842/67842/41210?p_page=6

9. Ценностно-смысловая сфера личности. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psibook.com/posts/tsennostno-smyslovaja-sfera-lichnosti.html

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ИМПРОВИЗАЦИИ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЭЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

Е.А. Миронова
Научный руководитель ***Т.П. Брова****, канд. пед. наук, профессор*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Музыкальное образование оказывает огромное влияние на творческое развитие ребенка. Одним из видов музыкальной деятельности является элементарное музицирование, которым может заниматься любой ученик, не знающий нотной грамоты. Именно благодаря этому факту он способен к импровизации, «сочинению на ходу», позволяющему самовыразиться, раскрыть свое эмоционально-ценностное отношение к музыке, создавая при этом свои ритмические, мелодические, инструментальные продукты музыкальной деятельности.

В толковом словаре С.И. Ожегова указывается, что навык – это умение, которое выработалось в результате упражнений и привычек [5]. В психологии навык рассматривается как «автоматизированный, инстинктоподобный компонент умений, реализуемый на уровне бессознательного контроля» [3, с. 135]. Автор «Музыкального словаря в рассказах» Л. Михеева пишет, что импровизировать – значит играть, сочиняя, или сочинять без подготовки, тут же исполняя. В «Большом энциклопедическом словаре» под ред. Г.В. Келдыша импровизация трактуется как исторически сложившийся древний тип музицирования, при котором сочинение музыки происходит во время ее исполнения. Е.И. Юдина в контексте музыкальной деятельности импровизацию определяет как «особый способ художественного творчества – сочинение без предварительной подготовки, в процессе исполнения» [7, с. 127].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что навык импровизации – это автоматизированное действие, связанное со способностью человека сочинять без предварительной подготовки, т.е. во время исполнения.

Элементарное понимается как нечто простое, частное, то, что ведет к более сложному и содержательному. Т.Э. Тютюнникова объясняет элементарное таким образом, что это простое, а не примитивное [6]. К элементарным инструментам относят человеческое тело (голос плюс щелчки, притопы, хлопки, шлепки), шумовые и звуковысотные инструменты.

В научной литературе музицирование рассматривают как время, в процессе которого играют на каком-нибудь музыкальном инструменте, занимаясь, развлекаясь музыкальной игрой.

Известные ученые Ю.Б. Алиев, Б.В. Асафьев, К. Орф, В.И. Петрушин и другие указывали на то, что развитие навыка импровизации способствует творческому развитию личности ребенка. Т.Э. Тютюнникова, изучающая педагогическую систему австрийского композитора, исследователя К. Орфа, пишет, что созданное им учебное пособие содержит игры, основанные на музыкальной импровизации [6]. Исследователь подчеркивает, что К. Орф был убежден в том, что для детей нужна специальная музыка, доступная для музицирования и понимания. Эта музыка должна быть генетически связана с речью, движением. Именно такую музыку композитор называл элементарной. К. Орф сочинял такие упражнения, песенки и пьесы, которые можно изменять, варьировать вместе с детьми, придумывать, прибавлять в них ребенку что-то свое. При этом дети одновременно с пением или игрой на доступном инструменте могут приплясывать, выкрикивать какую-либо дразнилку и т.д. Таким образом, дети создают свою «элементарную музыку».

В контексте данной темы Т.Э. Тютюнникова выделяет особый вид ума – ум импровизационный, который не только творческий, но и «быстрый, реактивно-спонтанный, ситуативный» [6, с. 41]. Все эти признаки характерны и для самой импровизации. Раскрывая ее сущность, она пишет, что музыкальная импровизация – это «спонтанный способ самовыражения в звуках», «неповторимый в своей единственности творческий акт, а по сути игра» [6, с. 47].

Автор книги «Мой первый учебник музыки» Е.И. Юдина предлагает творческие задания для развития навыков импровизации. Она начинает с заданий по литературной импровизации, направляя детей в сторону наиболее высшей формы музыкально-творческой деятельности – сочинению. Например: подобрать рифмы к словам, выбрать из двух представленных колонок нерифмующиеся слова, сочинить двустишье (четверостишье) на заданную тему, сочинить сказку, давая героям звуковые характеристики. С.Л. Долгушин и Л.В. Воробьева разработали творческие задания, связанные с сочинением сказки на услышанную музыку, озвучиванием сочиненной сказки на музыкальных инструментах, запечатлением услышанных музыкальных образов в рисунке.

Некоторые из них мы апробировали в своей педагогической практике. Опишем одно из них. Так, на уроке музыки по теме «Особенности романса в творчестве русских композиторов» в МОУ «Гимназия № 2» г. Вологды мною было предложено творческое задание учащимся 5 класса. Перед тем как послушать и сравнить романсы А. Варламова и А.Г. Рубинштейна учащимся нужно было выразительно прочитать стихотворение И. Гёте «Горные вершины» в переводе М.Ю. Лермонтова, сочинить на авторский поэтический текст мелодию и попытаться её воспроизвести. Ребята увлеклись заданием и придумали несколько интересных вариантов. Характер предлагаемых мелодий был в основном спокойный, задумчивый, лирический. Например, был исполнен

вариант мелодии с интонациями колыбельной песни. Большинство учащихся успешно справилась с заданием, но были ребята, которые затруднялись сочинить мелодию. Они лишь дали описание характера предполагаемой музыки, но воспроизвести её не смогли.

Школьнику, решая данную задачу, необходимо было произвести несколько действий, а именно: проанализировать образное, идейное содержание стихотворения; выявить его эмоциональное настроение; связать ритм слова с ритмом будущей мелодии. В этом процессе активизируется процесс развития музыкального слуха (внутренний, звуковысотный, римический), музыкальной памяти, аналитических, певческих умений. На практике не все учащиеся обладают необходимым уровнем музыкального развития и не владеют комплексом названных умений. Мы считаем, что данный метод «сочинение сочиненного» способен актуализировать мотивационно-потребностную составляющую процесса освоения детьми умения импровизации, что раскроет для них возможности индивидуального выражения себя в музыке.

Таким образом, процесс формирования навыка импровизации в процессе элементарного музицирования способствует не только музыкальному, но и личностному развитию ребенка.

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

2. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Ленинград: Музыка, 1973. – 151 с.

3. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – 576 с.

4. Петрушин, В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – Москва: Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.

5. Толковый словарь Ожегова С. И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ozhegov.ru

6. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи… Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – 2-е изд. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 264с.

7. Юдина, Е. И. Мой первый учебник по музыке и творчеству / Е. И. Юдина. – Москва: Аквариум, 1997. – 272 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ИНТОНИРОВАНИЯ В ПЕНИИ

Н.Н. Пушкина
Научный руководитель ***И.В. Субботина****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Современная музыкальная педагогика ставит своей задачей не просто обучать детей слушать музыку, но и слышать её, т.е. эмоционально переживать, правильно интонировать, учиться мыслить, понимать её смысл. Необходимость многогранного исследования сферы развития смыслового интонирования у детей осознается как актуальная проблема современной музыкальной педагогики.

Главной составляющей в системе музыкальных способностей для точного интонирования является музыкальный слух. Пение не может осуществляться без слухового контроля, поэтому слух играет важную роль в пении. В своей статье Е.Д. Критская обращается к меткому выражению В.В. Медушевского, что «за интонацией спрятан живой человек» [6, с. 108], и это выражение становится ключом как к восприятию детьми конкретного музыкального образа, к смыслу произведения, так и к личности в целом.

В пении педагог должен добиваться правильной передачи мелодии, поскольку неточное исполнение мелодии искажает характер исполняемого произведения, создает неправильное представление о музыкальном содержании произведения, его смысле. Главным смыслом является «зерно» мелодии – интонация – это самая малая смысловая ячейка в музыке, которая образует последовательность двух и более звуков.

Целью нашего исследования является раскрытие педагогических условий формирования смыслового интонирования у подростка в пении. Педагогические условия входят в одно из главных понятий педагогического процесса. Формирование смыслового интонирования осуществляется под влиянием условий, содержания, целей деятельности. Следовательно, для успешного формирования смыслового интонирования необходимы соответствующие условия и обеспечение развивающей среды, которая бы обеспечила формирование соответствующей мотивации.

Так под философской категорией «условие» принято понимать нечто внешнее – это среда, обстановка, «в которой явление или процесс возникают, существуют и развиваются» [5, с. 63]. В толковом словаре С.И. Ожегова мы также находим, что условие понимается как: «правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь осуществляется, или происходит» [4, с. 588].

В педагогике в широком смысле термин «условие» «определяется как совокупность конечных результатов действия социально-педагогических процессов на данном этапе. В узком смысле условие – это предпосылка или фактор» [5, с. 63].

Таким образом, под понятием «условие» будем понимать комплекс процессов, обстоятельств, явлений и правил, обуславливающих влияние среды, в которой они находятся.

Под *педагогическими условиями* А.В. Машляковская понимает обстоятельства, связанные с педагогической деятельностью, которые определяют что-либо в том или ином процессе [3, с.5]. Такие ученые как В.И Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева придерживались позиции, что педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [1, с. 124].

Данное понятие достаточно широко используется в педагогической системе, так, Юрий Константинович Бабанский выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: «*внешние* (природно-географические, общественные, производственные, культурные) и *внутренние* (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические)» [2].

Пространственные условия играют немаловажную роль в педагогическом процессе, в которых существует педагогическая система: это особенности региональных, местных условий, специфика учебного заведения, конкретной педагогической среды и другие.

В процессе формирования смыслового интонирования в пении необходимы следующие педагогические условия:

- мотивационно-формирующие беседы о сущности смыслового интонирования в пении и необходимости его формирования;
- активизация познавательной деятельности в процессе создания развивающей среды, способствующей формированию смыслового интонирования в пении с помощью необходимого комплекса методов и приемов;
- разработка индивидуального алгоритма преподавания постановки голоса и осмысленного интонирования исполняемого произведения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что необходима организация методического обеспечения процесса формирования смыслового интонирования в пении, которая требует разработки и использования соответствующих технологий.

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.

2. Бабанский, Ю. К. Педагогика [Электронный ресурс] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с. – Режим доступа: http://www.p-lib.ru/pedagogika/babanskiy-pedagoika/index.html

3. Машляковская, А. В. Педагогические условия саморазвития подростка в детском коллективе: автореф. дис. … канд. пед. наук / А. В. Машляковская. – Ярославль, 1999. – 18 с.

4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. – 4-е изд.; допол. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.

5. Субботина, И. В. Становление индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя музыки (на материале педагогической практики): монография / И. В. Субботина. – Вологда: ВГПУ, издательство, 2009. – 138 с.

6. Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 336 с.

ФОЛЬКЛОРНОЕ ДВИЖЕНИЕ НА ВОЛОГОДЧИНЕ: ИСТОКИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

А.С. Савина

Научный руководитель ***Г.П. Парадовская****, канд. искусствоведения, профессор*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Фольклорное движение – это общественно-значимое явление в современной культурной жизни Вологодчины, объединяющее различные слои общества и его интересы. Его формирование имеет свою предысторию и связано с периодом активной собирательской работы, первых публикаций вологодского фольклора, научных исследований и концертных выступлений фольклорных ансамблей, созданных в 70–80-х годах XX века.

Одним из первых шагов, способствующих консолидации творческих сил, заинтересованных в возрождении народных традиций в Вологодской области, стало создание на базе Вологодского государственного педагогического института (позднее университета) научной лаборатории и на её базе научно-образовательного центра традиционной народной культуры.

В 1981 году на музыкально-педагогическом факультете института под руководством Г.П. Парадовской появилось научно-творческое объединение студентов, проявивших интерес к музыкальному фольклору родного края.

Первым практическим шагом деятельности НСО по изучению и освоению традиционной народной культуры стало проведение ежегодных фольклорных экспедиций. На сегодняшний день их состоялось более 100 в различные районы Вологодской, Кировской, Тверской, Ярославской, Архангельской и других областей Русского Севера. Полученные в процессе данных походов фольклорно-этнографические материалы составляют основу коллекции фонда Центра традиционной народной культуры Вологодского государственного университета, активно применяются в научно-исследовательском, методическом, учебном процессе, художественной практике.

Проведение самостоятельных научных экспедиций института послужило толчком к созданию молодежного ансамбля по изучению и освоению народных музыкальных традиций – первого творческого коллектива подобного типа в Вологодской области.

Активная концертно-просветительская и фестивально-праздничная деятельность ансамбля вуза сыграли важную роль в формировании общественного интереса к историко-культурному наследию Вологодского края; послужили толчком к появлению коллективов-спутников. Благодаря этому в области под руководством университета стали регулярно проходить концерты народной музыки, фестивали и традиционные праздники с привлечением фольклорных коллективов со всей территории России.

С момента создания научной лаборатории и при ней фольклорного ансамбля ВГПУ было организовано и проведено большое количество концертов.

В зале музыкально-педагогического факультета университета начиная с 1985 года продолжают проходить абонементы фольклорных концертов различной тематики: «Страницы истории народной музыкальной культуры», «Памятники отечественной культуры. “Народная песня”», «Из истории народной песни», «Фольклор и молодежь» и другие. Большой популярностью пользовался у городских жителей детский лекторий «Народная песня – детям».

Наряду с концертной деятельностью активно проводились и организовывались фольклорные фестивали. В их числе: фестиваль детских фольклорных ансамблей (1985 г.), «Древо жизни» (с 2005 – 2016 гг.), «Деревня – душа России» (2014 г.) и другие.

Надо отметить, что период становления и последующий вектор развития фольклорного движения в нашем крае шел под пристальным вниманием и научным руководством Лаборатории народного музыкального творчества Ленинградской консерватории и лично А.М. Мехнецова. Совместные фольклорные экспедиции, методические семинары для вологодских учителей и работников культуры, участие ансамбля консерватории в концертах и областных фестивалях – все это формировало методологию фольклорного движения.

«Большие дела надо делать большими силами, сообща» – этот лозунг Анатолия Михайловича стал одним из постулатов, определяющих фольклор-

ное движение. Объединение усилий ученых-этномузыкологов, этнографов, преподавателей и руководителей творческих коллективов, а также представителей различных государственных учреждений и административных ведомств – вот тот путь, по которому развивалось и крепло движение по возрождению народных традиций в Вологодской области.

Важнейшим поворотным этапом в развитии общественного движения в регионе стала разработка А.М. Мехнецовым при участии Г.В. Лобковой комплексной программы по изучению, сохранению и восстановлению форм народной традиционной культуры Вологодской области «Фольклор и этнография». На ее основе появились фактические проекты развития культуры села, которые были поддержаны и профинансированы вологодским правительством. В 2004 году Вологодская область первая в России приняла областной закон государственной поддержки народной традиционной культуры Вологодской области.

Совместная деятельность областной администрации, Вологодского университета, научно-методического центра культуры и районных учреждений образования и культуры позволила развернуть в нашей области работу по созданию центров традиционной народной культуры и домов ремесел. Сегодня это известные учреждения, такие как: Центр традиционной народной культуры в г. Вологде, с. Нюксенице, д. Пожарище Нюксенского района, г. Череповце и с. Воскресенское Череповецкого района, Кадуйский районный центр народной традиционной культуры и ремесел, Верховажский центр народной культуры др. Практически в каждом районе Вологодчины открыто подобное учреждение, настроенное на включенность традиций народной культуры в систему жизнедеятельности населения.

Важнейшим шагом в развитии фольклорного движения на Вологодчине стало открытие в Вологодском государственном педагогическом университете специализированной подготовки преподавателей со специализацией «Музыкальный фольклор» (с 1997 г.); обучения по специальности «Этномузыкология» (с 2006 г.), бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» с профилем «Дополнительное образование (музыкальный фольклор)» и соответствующей магистратуры.

Обучаясь в университете, будущие преподаватели и руководители фольклорных коллективов изучают локальные народные традиции Вологодского края, приобретают навыки аутентичного воспроизведения песенного материала, изучают и осваивают традиционную хореографию и инструментальные традиции.

Профессиональные кадры, направленные на работу в областные учреждения культуры и образования, фактически возглавили на местах фольклорное движение и придали ему новый импульс развития. Появились фольклорные

ансамбли в г. Вологде и г. Череповце; в с. Нюксенице; в с. Верховажье; в Череповецком районе и др.

Одно из важнейших направлений движения в сфере народной традиции стало включение историко-культурного наследия в практику общего и дополнительного образования. В 1990 г. под руководством университета была открыта Школа традиционной народной культуры, затем Специализированные фольклорные классы в школе № 10 г. и фольклорно-этнографическое отделение детской музыкальной школы № 4 г. Вологды.

В заключение следует отметить, что развитие фольклорного движения остается актуальным в настоящее время. Анализируя полученный опыт, можно с уверенностью сказать, что изучение явлений нематериального культурного наследия жизненно необходимо современному обществу вне зависимости от жизненных условий. Благодаря исторически сложившимся и закрепленным устоям, передаваемым из поколения в поколение, можно разрешить колоссальный круг проблем, затрагивающих социальную среду, воспитательную, образовательную и другие.

Однако наряду с его благоприятным воздействием на человека и окружающий мир самому движению приходится заниматься решением своих внутренних задач и сложностей, которые стоят на его пути. Одной из основных является нехватка грамотных специалистов в фольклорной среде. В настоящее время на базе Вологодского государственного университета на кафедре пения и музыкального образования по специальности «Педагог дополнительного образования (музыкальный фольклор)» обучаются всего семь студентов. Для Вологодской области это совершенно маленький процентный показатель по наполнению территорий рабочими кадрами в фольклорной среде.

1. Брагина, М. С. Концертно-просветительская деятельность фольклорного ансамбля Вологодского государственного педагогического университета / М. С. Брагина; Г. П. Парадовская // Вопросы музыкознания и музыкального образования. Сборник научных трудов. Выпуск 7: Ансамблевое исполнительство в академической и фольклорной традициях: теория, история, педагогика – Вологда, 2013. – С. 159.

2. Парадовская, Г. П. Изучение народной хореографии как важнейший компонент современной художественно-образовательной практики / Г. П. Парадовская // Современной музыкальное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. тр. кафедры пения и музыкального образования. Вып. 7 / Мин-во образов. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 68 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НАЧИНАЮЩЕГО ВОКАЛИСТА

А.Д. Фатеева
Научный руководитель ***Н.А. Соболева****, канд. искусствоведения, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

На современном этапе развития общества существует реальная общественная потребность в активизации творческого потенциала личности. Об этом, в частности, пишет доктор педагогических наук А.И. Щербакова, отмечая, что главным в современном образовании становится подготовка к творческой деятельности, развитие индивидуальности, неповторимости личности [5, с. 38]. Это значит, что существует необходимость в свободе творческого роста человека, его самосовершенствовании. Мысль многих педагогов и психологов направлена на выявление проблемы творческих способностей, разработки специальных методов, способствующих целенаправленному воспитанию у личности творческого типа мышления, творческой активности, формированию его духовных ценностей, способствующих гармоничному развитию личности.

В мир ценностей нас вводит аксиология – одно их новых направлений философии. Доктор философских наук, профессор МГУ В.В. Ильин определяет **аксиологию** как философскую доктрину ценностей – императивов, идеалов, эталонов, принципов, норм, а также природы, характера, способов и состава регламентирования смысло-жизненных позиций, ориентации, мотивации человеческой деятельности [3, с. 419].

Профессор, специалист в области аксиологии, доктор философских наук Г.П. Выжлецов вводит понятие «**аксиология культуры**» – ценностное учение о культуре. В своем определении он опирается на мнение известного ученого П.А. Сорокина о том, что «именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» [Приводится по: 2, с. 51].

Г.П. Выжлецов рассматривает следующие типы ценностей:

Общечеловеческая ценность – социокультурная значимость как результат преломления духовных ценностей идеала в основных сферах жизни человека и общества.

Эстетическая ценность – признак, указатель и проводник духовно-ценностного содержания, выраженного в значимой форме чувственно воспринимаемых явлений.

Художественная ценность – непосредственное воспроизведение духовных ценностей в живом и образном виде через содержание и форму произведений искусства [2, с. 146].

Кроме того, выводя свою концепцию из биопсихологической природы человека, источником ценностей Г.П. Выжлецов определяет **желания, потребности и интересы**.

В **педагогике** (В.А. Сластенин) понятие «ценности» рассматривается как вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека [4, с. 5]. В педагогической аксиологии также рассматриваются такие понятия, как ценностное сознание, ценностное отношение, ценностное поведение.

Ценностное сознание – форма отражения объективной действительности, позволяющая субъекту определить пространство своей жизнедеятельности как нравственно-духовное; единство психических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия на основе отражения действительности как мира духовных ценностей.

Ценностное отношение – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений.

Ценностное поведение – целенаправленные действия человека, внутренними регуляторами которых являются ценностное сознание, ценностная установка, ориентация. Ценностное поведение основано на эмоции, которая способствует целенаправленному поведению. Интенсивность эмоции определяется значимостью в восприятии человека данного поведения [4, с. 130].

В **музыкальном образовании** аксиологический подход разрабатывает А.И. Щербакова. Сущность своего подхода она раскрывает через следующие позиции:

– взаимодействие учителя и ученика;

– ориентация на музыкально-педагогические ценности;

– музыка выступает как духовная ценность;

– система ценностей, которая формируется у учащегося в процессе познания музыки [1, с. 14].

Занятия вокалом – один из видов реализации культурной функции образования. Через пение ребёнок познаёт мир, приобщается к «прекрасному».

На уроке вокала аксиологический подход осуществляется в **диалоге,** в процессе которого педагог приобщает ученика к общечеловеческим, эстетическим и художественным ценностям, формирует ценностное сознание, ценностное отношение, ценностное поведение, учитывая его желания, потребности и интересы. Кроме того, учителю необходимо обеспечить на уроке комфортную обстановку, расположить к себе ученика. Доверие, благоприятная психологическая атмосфера – одни из наиболее важных компонентов аксиологического подхода.

Знание своего дела, компетентность, профессиональное владение голосом, умение общаться с детьми, креативность, активность, идейность педагога

– те качества, которые помогают формировать ценностное отношение ребёнка к урокам вокала. Прежде всего, эти качества вызывают интерес к делу, увлекают ребёнка в деятельность, пробуждают любознательность, помогают раскрыть его способности, организуют творческий процесс, в котором, на наш взгляд, проявляются такие творческие способности начинающего вокалиста, как способность к образному мышлению;

– воображение;

– эмоциональность;

– произвольность (умение ставить цель и добиваться достижения);

– самостоятельность и свобода поведения (выбор деятельности, средств её выполнения, определение задачи и способов её выполнения);

– образная память;

– творческая интуиция.

Как показал анализ, аксиологический подход – это формирование у ученика ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения.

Таким образом, с точки зрения аксиологического подхода для формирования творческих способностей начинающего вокалиста в структуре личности необходимо формирование общечеловеческих, эстетических, художественных ценностей, ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения. Основой формирования этих ценностей является наличие у начинающего вокалиста желания заниматься пением, потребности к исполнительской деятельности, интереса к самим занятиям.

1. Брова, Т. П. Методология педагогики музыкального образования: учебное пособие / Т. П. Брова; Мин-во образования и науки РФ; Вологод. гос. пед. ун-т. – Вологда: ВГПУ, 2011. – 72 с.

2. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1996. – 152 с.

3. Ильин, В. В. Философия: учебник. В 2 т. Т.2 / В. В. Ильин. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. – 784 с.

4. Сластёнин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластёнин, Г.И. Чижакова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

5. Щербакова, А. И. Философия музыки и музыкального образования. Часть I. Учебное пособие / А. И. Щербакова. – Москва: ООО «Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС»», 2008. – 256 с.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ФОЛЬКЛОРУ НА ЗАНЯТИЯХ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.М. Федотовская
Научный руководитель ***О.А. Федотовская****,*
доцент кафедры пения и музыкального образования
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Развитие ребенка, его социализация в современном мире происходят в рамках взаимодействия нескольких социальных институтов, среди которых, прежде всего, семья, школа. особая миссия воспитания и обучения детей возложена на общеобразовательную школу.

Говоря сегодня о проблеме фольклор и школа, этнокультурном образовании детей, мы понимаем, что именно здесь могут закладываться ценности этнокультуры, потому что обучение в школе является обязательным для каждого российского школьника. Значит, знания о музыкальных традициях родной земли потенциально могут получить все обучающиеся.

Что знают сегодня дети о народных традициях родного народа, умеют ли спеть и исполнить народный танец, гордятся ли культурой своих предков. Приведём результаты опроса школьников, выполненного в рамках дипломного исследования выпускницы музыкально-педагогического факультета педагогического университета Веры Сарафановой [2, с. 36]. Диагностика учащихся по изучению вопросов в школьной практике, а так же анализ программы «Музыка» под редакцией Д.Б. Кабалевского, что помогло сделать им следующие выводы: учащиеся показали неполные представления о жанрах фольклора, также программа уроков закладывает слабый уровень подготовки учащихся по музыке родного народа, ориентирует на обобщенные представления о фольклоре, не формирует умений и практических навыков исполнения народных песен.

В России есть опыт организации системы школьного образования на традициях народной культуры. К таким учреждениям относится Школа Народного Искусства императрицы Александры Федоровны, которая является уникальным учебным заведением, продолжающим дело отечественных педагогов и ученых второй половины XIX – начала XX веков: К.Д. Ушинского, С.А. Рачинского, К.П. Победоносцева, С.И. Миропольского, Н.И. Ильминского, Д.И. Менделеева. Вслед за ними ныне действующая Школа Народного искусства своей главной задачей видит органичное соединение полноценного современного светского образования и традиционного национального духовно-нравственного воспитания. Причем такое соединение представляется педа-

гогам школы возможным только на пути восприятия учащимися традиции, живой исторической памяти народа, хранящейся в формах народного искусства. Главный принцип образования – единство народности и православия.

Долгие годы успешно функционировала школа народной культуры в Екатеринбурге, на Вологодчине систему воспитания на традициях Русского Севера выстраивали в средней школе с. Нюксеница, п. Хохлово, с. Воскресенское, начальной школе в Специализированных фольклорно-этнографических классах в 10 школе г. Вологды [3], где было осуществлено комплексное образование учащихся младших классов и сформирована воспитательная работа в школе на традициях народной культуры, куда были вовлечены все обучающиеся учреждения.

Есть опыт введения отдельных предметов в обучение детей – такая программа была разработана Л. Л. Куприяновой «Фольклор в школе» [1]. В регионе на уроках литературы вводился фольклор в Ермаковской школе Широковским Юрием Сергеевичем, Кулевой Ириной Анатольевной в с. Воскресенском на уроке музыки.

Данный опыт держался на патриотизме и энтузиазме отдельных людей. Условием организации сегодня такой работы является заинтересованный педагогический коллектив, их патриотизм, компетентность в вопросах этнокультурного образования, инициатива. Одна из острых проблем стоит перед началом фольклорного образовательного процесса – это проблема мотивации детей на изучение народной традиционной культуры.

С 2016 учебного года в «начальной общеобразовательной школе №10» в рамках внеучебной деятельности, реализуемой стандартом нового поколения, был введен предмет «фольклор». Содержание программы позволяет формировать у детей практические знания и умения по культуре родного народа и закладывать позитивное отношение к ценностям этнической культуры. Обучение по программе «Фольклор» рассчитано на 2 года, где для учащихся

1–2 классов по подгруппам предлагается еженедельный урок.

В ходе работы по данному направлению реализуются значимые принципы и подходы. Раскроем их содержание.

Приобщение к этнической культуре невозможно без обращения к подлинным фольклорным материалам, которые объективно раскрывают идеи народности, традиционности содержания фольклорного материала. Это является возможным благодаря обращению к региональным традициям, в которых заложен большой потенциал для формирования у детей особых чувств и отношения к культуре малой родины. Обращение и освоение единой региональной традиции позволяет более точно освоить диалект, музыкальный язык, более полно понять «философию жизни».

Игровой метод является главным в работе, а игра – жанр природосообразный развитию детей младшего школьного возраста. Игра позволяет неза-

метно для обучающихся решать педагогические задачи, где ребенок не чувствует себя в ней учеником, а живет игровым пространством, решает игровые задачи и реализует себя. В ходе народных игр дети учатся уступать, уважать друг друга, считаться с чужим мнением, работать в командах, не обижаться, если «водящим выбрали в игре не тебя», «уметь проигрывать». Существуют и применяются игры на самые разные задачи физиологического и личностного развития детей.

В ходе уроков фольклора реализуется принцип приоритета духовно-нравственного развития. Поэтому неотъемлемую часть урока занимают духовно-нравственные беседы, которые опираются на народную мудрость, пословицы, ценности народной педагогики, где значимы такие понятия, как «добро и зло», «почитание старших», «родина», «семейный лад», традиции, соборность, взаимопомощь, единение человека и природы и др.

Организации и проведение занятий согласуются с идеей и временем проведения календарных праздников, к которым могут приобщаться все учащиеся школы. Так реализуется календарный принцип образования. Это позволит комплексно изучить и «прожить» младшими школьниками фольклорный материал и обрядово-праздничные ситуации. В конце каждой четверти предполагается проведение итогового занятия в виде праздника – «вечеры», приуроченного к календарному кругу. Такие формы работы помогают формировать у детей и родителей отношение к народной культуре как важной составляющей современного культурного пространства, где очевидна неразрывная связь человека и природы.

На уроке каждый ребенок имеет возможность познакомиться со старинными словами, ушедшими из употребления, и историей их бытования. Ценным является использование методических пособий в виде раскрасок с этнографическим материалом. Уникальное в своем роде пособие на местных этнокультурных материалах подготовлено Центром традиционной народной культуры с. Пожарище Нюксенского района Вологодской области.

Немаловажным является включение в процесс обучения мультимедийных материалов: просмотр мультфильмов, построенных на народных сказках разных народов, фильмов и материалов по народным традициям и жанрам народной музыки родного народа.

Посещение выставок народно-прикладного творчества, фольклорных концертов, фестивалей будет способствовать углублению знаний детей и формированию отношения к этническому как естественной актуальной составляющей современной культуры.

На занятиях должно обеспечивается «целостное влияние на личность ребенка через конкретно-чувственное восприятие», что является доминирующим свойством младших школьников. Поэтому важна для детей начальных классов художественно-прикладная и творческая деятельность, в рамках ко-

торой ребенок сопереживает и сорадуется, проживает содержание народной культуры.

В ходе уроков фольклора используются считалки, игры, хороводы, пляски – прежде всего то, что интересно и доступно детям данного возраста. Через средства музыкального фольклора закладываются основы образного, а затем логического мышления, формируется музыкальный слух и ритм. Поэтому в работе с фольклором реализуется комплексный подход, где сочетаются методы работы над словом, музыкой, хореографией, воссозданием контекста произведения, создание игрового пространства.

Принципиально важным для педагога является реализация такого свойства фольклора, как «диалектическое единство коллективного и личного начал», в связи с чем на уроках важно сбалансированно применять методы работы, направленные на индивидуальное личностное развитие ребенка и выстраивание полноценной коллективной деятельности на принципах соборности, взаимовыручки, дружбы.

Предмет «фольклор» в «начальной общеобразовательной школе № 10» находится только на начале апробирования. Существенной задачей стоит введение опыта народной культуры в систему воспитательной работы школы с активным участием детей осваивающих фольклор. Это позволит формировать у подрастаюшего поколения чувство гордости за родную культуру, ответственность за сохранение и понимание значимости передачи этнокультурного знания другим, активную культуротворческую позицию. Это важная деятельность по формированию в детях патриотических чувств.

1. Куприянова, Л.Л. Музыкальный фольклор: Экспериментальная программа для углубленного изучения предмета «Музыка» в 1–3 классах общеобразовательной школы / Л.Л. Куприянова. – Кемерово: Редакционно-издательский отдел , 1989. – 129 с.

2. Сарафанова, В.Н. Фольклор на уроках музыки в начальной школе. Выпускная квалификационная работа студентки 5 курса ВГПУ. – Вологда, 2004. – 86 с.

3. Федотовская, О.А. Фольклорно-этнографическое направление в системе школьного образования / О.А. Федотовская. – Вологда: ВИРО, 2002. – 10 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У СТРЕЛКОВ-ВИНТОВОЧНИКОВ

А.Б. Белов
Научный руководитель ***Н.Л. Елагина****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

Стрелковый спорт в России получил значительный толчок в развитии после проведённых в Хабаровске 25 мая 1887 года первых соревнований по пулевой стрельбе. Спустя 25 лет, в 1912 году, Россия впервые отправила своих стрелков на V летнюю Олимпиаду, которая проходила в г. Стокгольме.

Стрелковый спорт многообразен в способах поражения цели из специального оружия. В настоящем исследовании мы под понятием стрелковый спорт имеем в виду пулевую стрельбу. В частности, данное исследование посвящено стрелкам, специализирующимся в стрельбе из винтовки.

Чтобы подготовить спортсмена высокой квалификации, нужно закладывать основы общей физической подготовки уже на начальном этапе тренировочного процесса. В учебно-тренировочных группах, когда уже приобретены основные знания и умения, нужно продолжать совершенствование физических качеств, необходимых стрелку. В этот период многое зависит от грамотного построения тренировочного процесса.

Рост результатов у спортсменов непременно сопровождается с повышением их физической подготовленности [7]. Например, для выполнения упражнения ВП-4 (винтовка пневматическая, 40 зачётных выстрелов) стрелок должен как минимум 40 раз поднять оружие и, удерживая его в статическом положении, выполнить выстрел в центр мишени. Количество подъёмов по факту значительно больше, чем заданное правилами соревнований количество выстрелов, т.к. стрелок может откладывать выстрел, а также проверять изготовку, подняв оружие без выстрела. Такие значительные объёмы нагрузки на фоне утомления значительно ухудшают результативность соревновательной деятельности.

Для повышения уровня стрелковой подготовки у спортсменов-винтовочников необходимо совершенствовать двигательные способности, в частности силовую выносливость.

Силовая выносливость, по своей сути, довольно специфичное двигательное качество, развитие которого присутствует в подготовке спортсменов различной спортивной специализации.

Силовая выносливость представляет собой способность противостоять утомлению мышечной работе, требующей значительных силовых напряжений. Это специфическое проявление одновременно двух двигательных способно-

стей: выносливости и силы. Она характеризуется способностью на протяжении определенного времени совершать движения со значительным внешним сопротивлением без снижения их эффективности. Силовая выносливость напрямую связана с общей выносливостью, но отличается от нее преимущественно силовым характером работы. Силовая выносливость, являясь специальным видом выносливости, также характеризуется анаэробным видом работы организма [5].

В научно-методической литературе силовая выносливость, в зависимости от режима мышечных напряжений, подразделяется на динамическую силовую выносливость и на статическую силовую выносливость.

Для пулевой стрельбы, где соревновательная деятельность строго ограничена условиями поражения цели, характерна силовая выносливость к статическим усилиям.

Ряд исследователей в области стрелкового спорта, а именно А.М. Бураков, И.Б. Золотарёв, М.А. Иткис, Б.Ф. Пуллэм, рассматривали физические качества, которые необходимы юным стрелкам, но не упоминали о силовой выносливости, а это значит, что данная проблема на сегодняшний день является актуальной [1], [2], [3], [6].

В пулевой стрельбе, как и в других видах спорта, существуют определенные методические положения, которые рассматриваются как основы методики обучения и тренировки. К таким разделам относятся методы обучения, принципы и методы тренировки, содержание тренировки, периодизация и учёт тренировочного процесса [4, с. 147].

Периодизация спортивной тренировки предполагает разделение тренировочного процесса на периоды. В современной литературе [5] исследователи выделяют три периода: подготовительный соревновательный и переходный. Подготовительный период в свою очередь делится на 2 этапа: обще-подготовительный и специально-подготовительный. В зависимости от периода задачи, поставленные перед спортсменами, как и соотношение видов спортивной подготовки, значительно изменяются. Планирование соотношения и чередования физической нагрузки и отдыха позволяет тренеру максимально контролировать приобретение спортивной формы спортсменами.

Наше исследование направленно на повышение уровня силовой выносливости в специально-подготовительном этапе. В состав данного этапа мы предлагаем включить следующие мезоциклы продолжительностью по 4 недели каждый: 3 базовых специальных и контрольно-подготовительный мезоцикл. В первых трех (базовых) мезоциклах проводится основная работа по повышению функциональных возможностей систем организма, в частности силовой выносливости. Контрольно-подготовительный мезоцикл характеризуется применением соревновательных упражнений и сдачи контрольных нормативов [5].

Каждый мезоцикл состоит из микроциклов продолжительностью в 1 неделю, (3 тренировки) каждый. Первый базовый специальный мезоцикл включает в себя: базовый обще-подготовительный, базовый специальный, базовый

обще-подготовительный и базовый специальный микроциклы. Второй базовый специальный мезоцикл содержит в себе: базовый обще-подготовительный, базовый специальный, базовый ударный и восстановительный микроцикл. Третий базовый специальный мезоцикл состоит из: базового обще-подготовительного, базового специального, базового ударного и модельного микроцикла. Последний, четвёртый мезоцикл – контрольно-подготовительный разделён на: базовый специальный, базовый обще-подготовительный, подводящий и контрольно-подготовительный микроцикл.

Мы предполагаем, что разработанная нами методика воспитания силовой выносливости у стрелков, занимающихся в учебно-тренировочных группах первого года обучения, поможет повысить уровень силовой выносливости у спортсменов и благоприятно отразится на результативности соревновательной деятельности.

Тренировочный процесс осуществляется с применением общепринятых средств и методов спортивной тренировки. Учитывая особенности пулевой стрельбы, в нашей работе основными методами тренировки послужат общепедагогические методы (словесный и наглядности) и специфические методы (строго регламентированного упражнения, игровой, соревновательный).

Нагрузка, предлагаемая спортсменам, как правило, характеризуется объёмом и интенсивностью выполняемой работы. В пулевой стрельбе, как и в других видах спорта, нагрузка может быть стандартной или переменной, носить непрерывный или интервальный характер. Отдых, как составной элемент нагрузки, может быть активным или пассивным. Интервал отдыха в свою очередь может быть ординарным, жестким или макростимулирующим [4].

Тренировка строится на принципах единства специальной и всесторонней подготовленности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, постепенного увеличения тренировочных нагрузок и индивидуализации тренировки, а также принципа прочности.

Чтобы обеспечить ясную перспективу в работе, её ритмичность, высокое качество и успешное завершение педагогического эксперимента при планировании тренировочного процесса мы придерживались следующих принципов: целенаправленности, системности, всесторонности, конкретности, реальности, простоты и наглядности планирования.

В комплексы, направленные на развитие силовой выносливости, включаются не более 9 упражнений, направленных на статические усилия. Длительность статического напряжения мышц должна продолжаться более 20 с. На занятиях применяются дополнительные отягощения, не превышающие 1–3 кг. Статические упражнения чередуются с упражнениями на растягивание мышц и их произвольное расслабление. Чем больше статическая нагрузка, тем более продолжительная фаза отдыха.

Стрелковый спорт является олимпийским видом спорта и, чтобы подготовить спортсмена высокого уровня, нужно начинать спортивную подготовку в раннем возрасте и непрерывно продолжать ее в течение многих лет. В учебно-

тренировочных группах нужно развивать все физические качества, но большее внимание нужно уделять развитию силовой выносливости, т.к. это одно из самых необходимых двигательных качеств стрелка. Исследование поможет нам выстроить методику развития силовой выносливости. В конце нашей работы мы увидим не только, как изменится уровень силовой выносливости, но и как наша методика повлияет на спортивный результат. Использование методов математической статистики позволит выявить статистическую достоверность. Перспективой настоящего исследования станет проведение педагогического эксперимента на стрелках учебно-тренировочных групп ДЮСШ.

1. Бураков, А.М. Подготовка общественных тренеров и инструкторов по пулевой стрельбе / А.М. Бураков. – Москва: ДОСААФ, 1991. – 118 с.

2. Золотарёв, И.Б. Учебно-методическое пособие. Пулевая стрельба / И.Б. Золотарёв. – Стрелковый Союз России, 2011. – 313 с.

3. Иткис, М.А. Специальная подготовка стрелка-спортсмена / М.А. Иткис. – Москва: ДОСААФ, 1982. – 128 с.

4. Кинль, В.А. Пулевая стрельба: учебное пособие для студентов педагогических институтов / В.А. Кинль. – Москва: Просвещение, 1989. – 207 с.

5. Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Курамшин. – 2-е изд., испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

6. Пуллэм, Б. Спортивная стрельба из винтовки / Б. Пуллэм, Ф.Т. Хейненкарт. – Москва: 1991. – 272 с.

7. Юрьев, А.А. Пулевая спортивная стрельба / А.А. Юрьев. – Москва: Физкультура и спорт, 1973. – 431 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОЛИМПИАД ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛЫЖНАЯ ПОДГОТОВКА»

О.Н. Гомзякова

Научный руководитель ***Н.В. Румянцева****, канд. пед. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

В условиях развития российского общества проблема организации системной работы с одаренными детьми и молодежью становится особенно актуальной. Основой данной системы являются студенческие олимпиады, целью которых является выявление талантливых студентов по различным видам подготовки. Олимпиады – одна из общепризнанных форм работы с одаренными детьми. Они организуются во всех районах и городах страны. Сфера интереса к олимпиадам сейчас заметно расширяется, а круг заинтересованных лиц уже не ограничивается студентами, желающими проявить себя. Первыми

в списке «заинтересованных сторон» стоят, конечно, студенты. Поэтому к задачам олимпиад можно отнести следующие:

- формирование интереса к изучаемому предмету;
- поощрение нацеленности на достижения;
- становление характера;
- вхождение во взрослую социальную среду.

Следующие в списке – вузы, заинтересованные в формировании своего кадрового потенциала. Основная цель конкурсов в данном случае – формирование новых инструментов, помогающих молодежи более активно включаться в исследовательскую и преподавательскую среду, развиваться самим и способствовать развитию университета [1].

В вузах важно создание университетской системы проведения предметных олимпиад с учетом специфики преподавания дисциплин по разным направлениям подготовки (специальностям). Главная задача – предоставить всем обучающимся возможность проявить свои способности. С каждым годом в университетах развивается олимпиадное движение, которое стимулирует развитие креативных, творческих и интеллектуальных способностей студентов. Олимпиадное движение (как форма организации обучения) – активная творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности, направленная на достижение целей обучения (основной образовательной цели – подготовки конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем готовности к творчеству) [2]. Отличительной особенностью соревновательного компонента олимпиадного движения в вузе является наличие в них профессионального контекста. Изучение, развитие олимпиадного движения в рамках ВоГУ стало целью исследования.

В ВоГУ проводится огромное количество предметных олимпиад, необходимых для подготовки компетентных в своей деятельности выпускников. Всестороннее развитие личности студента является целью и условием эффективности его профессиональной подготовки. Олимпиада по лыжной подготовке «Знатоки лыжного спорта» – интеллектуальное состязание, позволяющее выявить уровень подготовленности студенческой молодежи по разделу «Лыжная подготовка» рабочей программы дисциплины «Физическая культура». Основной целью олимпиады стало повышение уровня образованности и пропаганда научных знаний в области физической культуры и спорта [3].

Задачи олимпиады:

1. Развитие интеллектуальных способностей и интереса к разделу «Лыжная подготовка» программы физического воспитания студентов ВоГУ.

2. Пропаганда здорового образа жизни.

3. Популяризация лыжного спорта в студенческой среде как наиболее доступного физкультурно-спортивного вида в Северо-Западном регионе.

4. Организация познавательного досуга студентов ВоГУ.

5. Расширение возможностей портала уровневого образования ВоГУ в образовательном процессе.

Олимпиаду решено было провести в Интернете, в таком случае роль жюри ограничивается чисто техническими функциями. Плюс такого формата проведения – не требуется специально организовывать место проведения, а участие компьютера полностью закрепляет объективность контроля. К минусам интернет-олимпиады можно отнести необходимость наличия надёжного соединения с Интернетом.

Предложенные для выполнения задания заключаются в ответах на задания в тестовой форме. Тематика заданий соответствует требованиям к уровню знаний студентов по образовательной области «Физическая культура» ее регионального компонента «Лыжная подготовка» и включает в себя следующие разделы:

- История появления и эволюция классических и коньковых лыжных ходов.
- Общие основы техники (в пределах школьной программы) классических и коньковых ходов.
- Общие требования, предъявляемые к лыжным трассам, лыжному инвентарю, смазке лыж при передвижении классическими и коньковыми лыжными ходами.

Олимпиада проводится ежегодно и собирает с каждым годом все большее количество участников. В 2013 году участие принимали 26 студентов факультета физической культуры. В 2016 г. количество участников выросло до 106 студентов, из которых 30 – учащиеся ФФК, 76 – студенты различных курсов и факультетов ВоГУ. Результаты 2016 года показали, что уровень подготовленности студентов по разделу «Лыжная подготовка» находится на среднем уровне, максимальный балл 7,5 из 10 был получен студенткой ФФК.

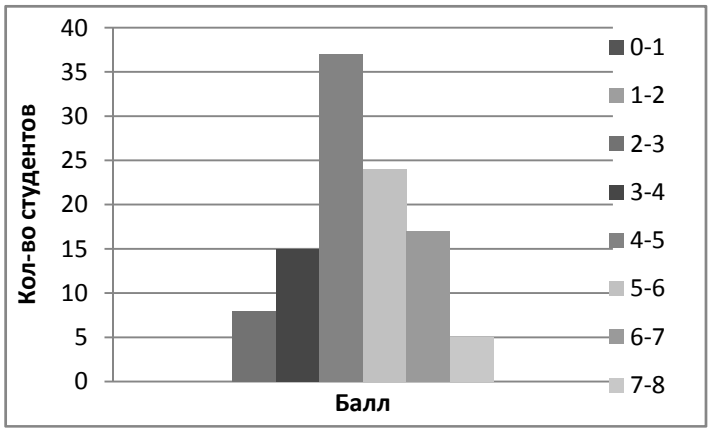

Рис. 1. Результаты интернет-олимпиады «Знатоки лыжного спорта» в 2016 г.

Предложенная олимпиада интересна тем, что она доступна каждому, она раскрывает изменения в современном лыжном спорте (правила соревно-

ваний, дискуссии специалистов по поводу развития видов спорта, проблем допинга, научные разработки в технике передвижения на лыжах, методике обучения, современные подходы к тренировке, современные технологии в подготовке лыж и т.д.). Лыжный спорт является популярным, доступным и важным средством для развития гармоничной личности. Участие в олимпиаде способствует всестороннему развитию учащегося, для которого необходимы знания физической подготовки, спорта и его теоретических основ.

Олимпиадное движение в университете является основой качественного образования. Студент, активно принимающий участие в олимпиадах различных направлений, становится более компетентным специалистом, т.к. в процессе подготовки необходимо умение самостоятельно выбирать источники, работать с актуальной информацией, делать системный анализ. Именно олимпиады способствуют мобилизации всех знаний и навыков, полученных студентом в процессе обучения.

1. Студенческие олимпиады: проблемы и перспективы / И. Л. Гоник, О. В. Юрова, А. В. Текин [и др.] // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 119–123.

2. Студенческая библиотека онлайн [Электронный ресурс]: электронная библиотечная система. – Режим доступа: http://studbooks.net

3. Знатоки лыжного спорта [Электронный ресурс]: учебный курс. – Режим доступа: http://e-learning.vologda-uni.ru/course/view.php?id=783

ОЦЕНКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ЛЫЖНИКОВ

И.В. Иванова

Научный руководитель ***Н.Н. Мелентьева****, канд. пед. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Современный детский спорт характеризуется, с одной стороны, тем, что им занимаются дети и подростки со сниженным уровнем здоровья, с другой – тем, что повысилась интенсивность спортивно-тренировочного процесса, увеличилось количество соревнований во всех видах спорта. При этом особенно беспокоит заинтересованность тренерского состава в результатах выступлений на соревнованиях – требуются лучшие показатели любой ценой. В то же время в детском спорте необходимо оптимальное сочетание физических нагрузок и адекватных восстановительных мероприятий с учетом как особенностей физиологического развития детей и подростков, так и специфики спортивно-тренировочного процесса [1].

Проблема развития выносливости у детей школьного возраста выходит за рамки двигательной подготовленности, но сопряжена с такими важнейшими показателями, как уровень здоровья, физическая работоспособность, индивидуальный стиль жизнедеятельности, соотношение с другими двигательными качествами. Значимость проблемы возрастает в связи с непрерывно повышающимися требованиями к функциональным возможностям и психической готовности спортсменов продолжительное время выполнять предельные тренировочные и соревновательные нагрузки при необходимости сохранения резервов здоровья как обязательного условия демонстрации высоких спортивных результатов [2].

Как показывает практика, дети с повышенным двигательным режимом, то есть активно занимающиеся физической культурой и спортом, лучше своих сверстников успевают в общеобразовательной школе. Кроме того у школьников, активно занимающихся физическими упражнениями, повышается устойчивость к простудным заболеваниям.

Рассматривая двигательную деятельность детей, мы наблюдаем ее в различных по форме движениях, в которых проявляются в той или иной мере быстрота, сила, ловкость, выносливость или сочетание этих качеств. Степень развития физических качеств и определяет качественную сторону двигательной деятельности детей, уровень их общей физической подготовленности.

Глубокое, всестороннее изучение учащихся – первое и основное условие. Но если это изучение будет проводиться вне эксперимента, без исследования эффективности того или иного педагогического воздействия, то оно даст лишь поверхностно информирующий материал. Поэтому весьма важно накапливать научные данные о тех изменениях в росте и развитии детей, которые происходят в результате определенных внешних влияний (социально-экономических, климатогеографических, педагогических), с тем, чтобы выделить более существенные и полезные. И если представить, что эти данные должны быть получены применительно к каждой возрастно-половой группе детей, отличной от других по анатомо-физиологическим и психологическим признакам, то будет ясно, насколько велики масштабы предстоящих исследований.

Преимущественная направленность тренировочного процесса на этапах многолетней подготовки лыжников гонщиков определяется с учетом сенситивных (чувствительных) периодов развития физических качеств. Вместе с тем необходимо уделять внимание воспитанию тех физических качеств, которые в данном возрасте активно не развиваются. Особенно важно соблюдать соразмерность в развитии общей выносливости, скоростных способностей и силы, т.е. тех качеств, в основе которых лежат разные физиологические механизмы. Всесторонняя подготовленность лыжника-гонщика неуклонно повышается лишь в том случае, если тренировочные и соревновательные нагрузки на этапах многолетней тренировки соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям спортсмена.

На современном этапе развития лыжного спорта специалисты, тренеры сталкиваются с проблемой слабой физической подготовленности лыжников-гонщиков на всех учебно-тренировочных этапах. Данный факт связан с тем, что на сегодняшний день не реализуется система спортивного отбора, и заниматься лыжными гонками берут любых детей, независимо от их задатков и способностей. В этой связи изучение вопроса физической подготовленности лыжников-гонщиков является актуальным и своевременным.

Цель исследования: изучение особенностей физической подготовленности лыжников-гонщиков этапа начальной подготовки.

Задачи исследования:

1. Провести тестирование физической подготовленности среди лыжников-гонщиков этапа начальной подготовки.

2. Сравнить результаты физической подготовленности лыжников–гонщиков этапа начальной подготовки со среднестатистическими и выявить их особенности.

3. Провести сравнение результатов физической подготовленности среди мальчиков и девочек.

Основным методом исследования явился метод педагогического тестирования. В план тестирования были включены следующие тесты: кросс на дистанцию 1 км, прыжок в длину с места, наклон вперед из положения стоя, подъем туловища за 30 с, подтягивание на высокой и низкой перекладине. Результаты тестов были сравнены со сводной таблицей оценок уровня физической подготовленности учащихся I–XI классов [3].

Исследование было проведено в период с 03 по 26 октября 2016 года на базе МОУ ДОД «Детско-юношеской спортивной школы по зимним видам спорта» г. Вологды. В педагогическом тестировании приняли участие лыжники-гонщики этапа начальной подготовки (2005–2008 годов рождения), занимающиеся у тренера высшей категории Коноваловой Е.А. (20 мальчиков и 8 девочек).

Результаты педагогического тестирования позволили констатировать следующие факты.

В кроссе на дистанцию 1 км высокий уровень отмечен у 45% испытуемых. Следует отметить, что 75% девочек пробежали дистанцию 1км на результат, соответствующий высокому уровню, в то время как у мальчиков результатов, соответствующих высокому уровню, оказалось лишь 35%. Выявлено также, что в кроссе 12,5% девочек показали низкий уровень, у мальчиков этот показатель составил лишь 5%.

В тесте «прыжок в длину с места» высокий уровень отмечен лишь у 7% занимающихся, причем у 12,5% девочек выявлен высокий уровень, а у мальчиков лишь у 5%. В основном в данном тесте дети имеют средний уровень, такой показатель отмечается у 75% юных лыжников. Этот показатель одинаково зафиксирован как у девочек, так и у мальчиков.

Следует отметить, что у мальчиков 20% выполнили тест «прыжок в длину с места» на результат, соответствующий низкому уровню. У девочек этот уровень составляет 12,5%.

Результаты в тесте, характеризующие гибкость позвоночного столба, заставляют задуматься тренеров. У большинства юных лыжников (46%) гибкость находится на низком уровне, лишь у 22% – на высоком уровне и у 32% – на среднем. Причем выявлено, что у девочек результаты в данном тесте оказались хуже, чему мальчиков: лишь у 12,5% девочек результат соответствует высокому уровню, а у мальчиков этот показатель равен 25%. Также низкий уровень в тесте «наклон вперед из положения стоя» отмечен у 50% девочек и у 45% мальчиков. Характерно, что гибкость от природы лучше развита у лиц женского пола, результаты данного теста в нашем случае доказывают обратное.

Результаты теста на силу мышц брюшного пресса (подъем туловища за 30 с) показали, что у большинства занимающихся (64%) результаты соответствуют среднестатистическому уровню. Высокий уровень отмечен у 36% детей. Отметим, что в данном тесте не зафиксирован низкий уровень ни у одного испытуемого. В зависимости от пола результаты не имеют существенных различий.

Проанализируем результаты в тесте «подтягивание на высокой перекладине» у мальчиков и «подтягивание на низкой перекладине из виса лежа» у девочек, характеризующий уровень развития силы мышц рук. К сожалению, 85% мальчиков имеют низкий уровень в развитии данного качества, среднего уровня не выявлено ни у одного испытуемого, а высокий отмечен в 15% случаев.

У девочек, наоборот 62,5% имеют высокий уровень, 25% – средний и 12,5% – низкий.

Таким образом, проведенное педагогическое тестирование лыжников-гонщиков группы начальной подготовки позволяет сделать вывод, что лучшие результаты отмечены в тесте «подъем туловища за 30 с». В тесте «прыжок в длину с места» у большинства детей результаты соответствуют среднему уровню. В тестах на силу мышц рук и гибкость позвоночного столба у большинства юных лыжников результаты соответствуют низкому уровню. В тесте на выносливость выявлены хорошие результаты (45% высокий уровень и 45% средний уровень), что позволяет отмечать влияние специфики вида спорта уже на этапе начальной подготовки.

В тренировочном процессе необходимо обратить внимание на отставание в развитии некоторых двигательных качеств. Соблюдать постепенность в процессе использования тренировочных и соревновательных нагрузок, учитывать оптимальные периоды для развития физических качеств с учетом пола.

1. Манжосов, В.Н. Тренировка лыжников-гонщиков. Очерки теории и методики / В.Н. Манжосов. – Москва: Физкультура и спорт, 1986. – 96 с.

2. Набатникова, М.Я. Специальная выносливость спортсменов / под ред. Набатниковой М.Я. – Москва: Физкультура и порт, 1972. – 261 с.

3. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В СПОРТЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Д.А. Пискунова
Научный руководитель ***Н.Н. Яшалова****, д-р экон. наук, доцент*
Череповецкий государственный университет
г. Череповец

Физическая культура и спорт высших достижений являются одними из быстро развивающихся отраслей социальной сферы во всем мире. С каждым годом понимание роли физической культуры и спорта высших достижений в обществе возрастает. Следовательно, одной из важнейшей задач на данный момент времени является вложение средств в эту сферу с целью обеспечения развития и повышения эффективности использования человеческого потенциала, включая потенциал молодых спортсменов.

В настоящее время государством поставлена главная цель, связанная с развитием приоритетных видов спорта высших достижений для каждого российского региона [7]. Данная задача связана с нехваткой профессиональных спортсменов во многих видах спорта. Для развития приоритетных видов спорта, например в Вологодской области, необходимо развитие инфраструктуры, материально-технической базы, медико-биологических мероприятий.

Одним из факторов развития видов спорта высших достижений в рыночной экономике является инвестирование. На данный момент как в стране в целом, так и в Вологодской области в частности, существует острая нехватка или дефицит финансирования в данном направлении.

Так как государство ограничено в ресурсах и в полной мере не может удовлетворить потребность общества в новых спортивных сооружениях, материально-технической базе, необходимо искать новые рыночные подходы для повышения уровня в сфере физической культуры и спорта высших достижений. На наш взгляд, одним из выходов сложившейся ситуации может стать применение механизма государственно-частного партнерства (ГЧП).

Государственно-частное партнерство в разных источниках трактуется неравнозначно, даже в зарубежных странах данное понятие имеет отличный смысл от русского значения. Считается, что ГЧП – юридически оформленное

на определенный срок и основанное на объединении ресурсов, распределении рисков сотрудничества частного сектора и государства [2].

ГЧП позволяет реализовывать различные инфраструктурные проекты, которые раньше были бы невозможны. Важно именно осознание того, что в сложившейся ситуации необходима совместная работа частного сектора и государства для решения проблем производства и повышения качества спортивных услуг.

Основные черты ГЧП [4]:

1) сторонами ГЧП являются частный сектор и государство;

2) длительные сроки соглашения о партнерстве между сторонами (от 10 лет и более);

3) разделение рисков между участниками соглашения;

4) равноправный характер взаимодействия сторон, который закреплен официально и юридически;

5) партнерство имеет именно публичную и общественную направленность.

Теперь остановимся именно на Вологодской области. Государственно-частное партнерство – важнейший и наиболее универсальный механизм привлечения инвестиций и решения социальных проблем. Так как в Вологодской области достаточно низкий уровень бюджетной обеспеченности и существует дефицит государственного федерального бюджета в целом, ГЧП может стать механизмом решения различных социально-экономических проблем области, а также решения проблем в спорте высших достижений.

В настоящее время Вологодская область имеет потенциал для реализации инвестиционных проектов на основе ГЧП, что подтверждено данными рейтинга «ГЧП-старт», составленного в 2013 году в целях определения готовности регионов России к сотрудничеству с частными инвесторами на принципах государственно-частного партнерства. Вологодская область находится в десятке регионов-лидеров. Это произошло благодаря имеющимся в области законам о взаимосвязи с ГЧП: Закон об участии Вологодской области в государственно-частном партнёрстве, который определил основные формы, а также порядок участия региона в государственно-частном партнерстве [8].

Таким образом, Вологодская область готова применять практику ГЧП в спорте высших достижений. Для этого первоначально нужно выбрать одну из трех моделей ГЧП, которые выделяют в мировой практике (табл.) [1].

В России чаще всего используется кооперационная модель, но для каждого региона нужен индивидуальный подход. Следующим шагом необходимо применять меры для ускорения процесса ГЧП в сфере спорта высших достижений, такие как:

1) максимальное вовлечение всех сфер частного бизнеса;

2) совершенствование законодательной базы;

3) применение новых схем гчп (например контракты полного жизненного цикла);

4) снижение налоговой нагрузки;

5) упрощение разрешительного режима на проведение строительных работ;

6) упрощение таможенных процедур.

Таблица

Модели государственно-частного партнерства

Модель	Сущность
Организационная	Сотрудничество публичного и частного партнерства осуществляется за счет привлечения третьих лиц (организаций), на которых возлагают отдельные функции, контрактные обязательства. К организационной модели относится ГЧП в форме концессии.
Финансовая	К финансовой модели относятся такие формы ГЧП, как аренда, лизинг, коммерческий найм, интегрированное проектное финансирование.
Кооперационная	Кооперационная модель представляет собой формы и методы объединения усилий партнеров, отвечающие за определённые стадии процесса. Основной принцип данной модели в том, что государство самостоятельно определяется, в каких услугах и инфраструктуре нуждается, а инвесторы выдвигают свои предложения.

Для нашего региона новая модель ГЧП интересна тем, что объект в конечном итоге будет построен и останется в управлении области. Это говорит о том, что деятельность объекта будет лучше контролироваться. Для инвестора будет проще обслуживать объект, чем держать на балансе. При этом для инвестора снижаются риски за счет гарантированного денежного потока, который позволит долгосрочно планировать расходы [3].

Действенный пример применения ГЧП в России связан со строительством олимпийских объектов к зимним Олимпийским играм 2014 года в г. Сочи. Доля частного бизнеса составляла почти 30%. Инструментом государственной поддержки ГЧП являлось предоставление различных поддержек, среди которых [6]:

1) предоставление земельных участков сроком на 49 лет с возможностью его продления;

2) государственное кредитование «Внешэкономбанком» с выдачей гарантии ГК «Олимпстрой»;

3) предоставление особых условий, связанных с подготовкой, строительством и вводом в эксплуатацию объектов программы строительства;

4) возможность подключения за счет ГК «Олимпстрой» к инженерным коммуникациям на границах земельного участка, предоставляемого инвестору;

5) обеспечение международного продвижения государством бренда г. Сочи как всесезонного курорта международного уровня и столицы первых зимних Олимпийских игр в РФ.

Подводя итог, можно сказать, что в Вологодской области для повышения уровня развития спорта высших достижений необходимо сотрудничество с частным бизнесом, то есть применять модель ГЧП. Вологодская область, реализуя спортивные проекты благодаря механизмам государственно-частного партнерства, будет соблюдать интересы граждан и контролировать реализацию значимых проектов для региона и области в целом. В то же время частный сектор будет вкладывать в проект как денежные средства, так и ресурсы, стратегические подходы и опыт управления. Государственно-частное партнерство в наше время является одной из основных стратегических форм инвестирования в сфере физической культуры и спорта.

1. Айрапетян М.С. Зарубежный опыт использования государственно-частного партнерства // Государственная власть и местное самоуправление. – 2009. – № 2.

2. Государственно-частное партнерство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/privgovpartnerdev/

3. Долматова В.А., Гаркавенко В.А. Формирование спортивно-оздоровительной индустрии на принципах государтсвенно-частного партнерства-приоритетное направление развития // ФНЦ ВНИИФК. – 2014. – С. 49–51.

4. Косинцев А.П., Обожина Д.А. Государственно-частное партнерство как эффективная форма привлечения инвестиций в сферу физической культуры и спорта// Вестник УрФУ. – 2013. – № 3. – С. 84–94.

5. Публичный доклад о результатах деятельности Департамента физической культуры и спорта области за 2014 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vologda-oblast.ru/upload/iblock/cab/Департамент%20ФКиС%20ВО.pdf

6. Разработка предложений по использованию механизмов государственно-частного партнерства в сфере физической культуры и спорта, с учетом приоритетного развития малого и среднего предпринимательства: отчет по НИР. – М.: РЭА им. Г.В. Плеханова, Национальный инвестиционный совет, 2010. – 285 с.

7. Федеральная целевая программа: механизмы формирования мероприятий, формы и методы управления //Sports Facilities. Сооружения и индустрия спорта. – 2014. – № 2 (30). – С. 41.

8. Центра развития Государственно-частного партнерства в Вологодской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.invest35.ru/investors-and-business/public-private_partnership/

ПРОГРАМНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ 9–12 ЛЕТ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ

Е.Р. Торхова
Научный руководитель ***И.А. Кустова****, канд. пед. наук, доцент*
Вологодский государственный университет
г. Вологда

В связи с выходом федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта волейбол многие спортивные школы сталкиваются с необходимостью разработки программы подготовки волейболистов. Некоторые школы Вологодской области, например ДЮСШ «Олимп» ВМР, работают по старым программам, разработанным еще Ю.Д. Железняком, А.В. Чачиным и Ю.П. Сыромятниковым в их книге «Примерные программы для системы дополнительного образования детей: ДЮСШ, СДЮШОР, Волейбол» в 2005 году. Причем эта программа не меняется, а только меняется номер и дата приказа об ее утверждении. Особенность современного спорта в Вологодской области такова, что многие тренера работают не только в рамках спортивных школ (доля тренеров в спортивных школах мала из-за отсутствия ставок и должного финансирования), но и ведут секции при сельсоветах, домах культуры и общеобразовательных школах и соответственно вообще не пользуются какими-либо программами, а готовят спортсменов, основываясь на своем опыте. Отсюда возникают проблемы с комплектованием сборных команд области и районов. В каждом определенном возрасте спортсмены, воспитываемые у разных тренеров (даже в рамках одного района), обладают разным уровнем подготовленности. Кроме того, из-за неправильно организованного процесса физической подготовки и несвоевременной нагрузки у спортсменов в раннем возрасте возникают проблемы со здоровьем, спортсмены не могут реализовать свой потенциал в развитии физических качеств.

Для выявления реальной картины внедрения нового стандарта нами было проведено анкетирование среди тренеров по волейболу на территории Вологодской области, которые занимаются подготовкой спортсменов на этапе начальной подготовки до 12 лет. В опросе приняли участие 30 человек, из них 70% – это молодые тренера, стаж тренерской деятельности которых от 1 до 5 лет. Это, несомненно, радует, что тренерский состав омолодился, а значит, у них есть желание учиться и расти на этом поприще. При этом 60% тренеров работают в сельской местности (деревнях, поселках), 40% – в городах, поселках городского типа, районных центрах. Отсюда вытекает и различие в формировании групп и обеспеченности инвентарем.

Группы, которые находятся в городах, районных центрах, формируются по половому признаку (тренера специализируются либо только на девочках, либо только на мальчиках) численность в этих группах составляет 12–15 че-

ловек в районных центрах до 40 человек в г. Вологде. Это связано с тем, что в этих административно-территориальных единицах есть достаточное количество детей, и можно не только набрать необходимую группу, но и провести комплексный отбор при зачислении. Кроме того, такие группы достаточно неплохо оснащены инвентарем. В достаточном количестве имеются и волейбольные мячи, и набивные мячи, тренировочные лестницы, конусы. В некоторых группах есть даже волейбольные тренажеры («Блок», для отработки нападающего удара).

Группы, которые находятся в сельской местности, состоят как из девочек, так и из мальчиков с общей численностью до 20 человек, при этом количество девочек в группах обычно превышает количество мальчиков. Это связано с тем, что численность детей в классах в сельской местности небольшая и возможности набрать полные группы из детей одного пола нет. Эти группы не обеспеченны достаточным количеством инвентаря: на 16–20 занимающихся приходится от 6 до 12 мячей. В реальности необходимо иметь по одному мячу на занимающегося для формирования и отработки индивидуальной техники. По комплектованию набивными мячами ситуация еще хуже – по 2–3 мяча на группу, причем не всегда вес мяча соответствует возрасту занимающихся. Естественно о приобретении тренировочных лестниц, эспандеров, специальных тренажеров для волейбола приходится только мечтать. Часть тренеров приобретают необходимый инвентарь за свой счет (в небольших количествах) или за счет родителей, часть используют какой-либо заменяющий инвентарь и свою фантазию, часть проводит тренировки, когда спортсмены выполняют упражнения по очереди. Но в данном случае снижается плотность тренировки и время индивидуальной работы на тренировке, следовательно, необходимо больше времени, чтобы подготовить волейболиста.

70% опрошенных тренеров знают о существовании «Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта волейбол». Но при этом 60% тренеров не придерживаются какой-либо программы при проведении тренировок. 40% тренеров пользуются своими рабочими программами, разработанными до вступления в силу «Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта волейбол». Из 60% процентов тренеров, не использующих программы, только 16% оставляют годичный план тренировок, остальные 84% этого не делают. 40% из них не видят в этом необходимости, 20% – никогда не задумывались об этом, 40% – не имеют возможности составить такой план. При этом 80% опрошенных тренеров составляют план на каждую тренировку. 70% тренеров интересует программа тренировок для групп начальной подготовки с разработанными упражнениями и инвентарем, необходимым для обучения технике и тактике. 60% честно призналось, что у них есть необходимость в такой программе. 30% респондентов ответили, что такая программа им не нужна, а оставшиеся 10% вообще проигнорировали вопросы, касающиеся программы тренировок.

Что касается набора детей в группы, то 60% опрошенных считают, что тренировку волейболистов необходимо начинать в возрасте 6-8 лет, остальные 40% считают, что в возрасте 9-10 лет.

По мнению тренеров, наиболее важна техническая подготовка на начальном этапе (так считают 100% опрошенных), а также физическая (90%). Кроме того, 30% респондентов считают, что также важна психологическая и теоретическая подготовка.

Основные физические качества, которые необходимо развивать на начальном этапе подготовки, по мнению тренеров: гибкость (100%), координация (90%), скоростные способности (60%). 40% тренеров также считают, что в этом возрасте необходимо развивать скоростно-силовые способности и общую выносливость. 20% считают, что на данном этапе также необходимо развивать силовые способности, силовую выносливость и скоростную выносливость.

Таким образом, проведя данное анкетирование, можно сделать вывод, что большинство молодых тренеров по волейболу Вологодской области, особенно из сельской местности, осознают необходимость в программе тренировок для групп начальной подготовки с разработанными упражнениями и необходимым инвентарем для обучения технике и тактике. Кроме того, данная программа должна учитывать особенности формирования групп, а именно: подходить одновременно и девочкам, и мальчикам. То есть при ее разработке необходимо тщательно продумать те моменты, когда изучаемые технические элементы в женском волейболе отличаются от мужского, и предложить отдельные упражнения для мальчиков, отдельные для девочек (например при обучении акробатике).

Также необходимо иметь в виду малое количество инвентаря в группах на селе, а также невозможность его приобретения вообще или возможность приобретения только в малых количествах и недорого по стоимости. Поэтому необходимо разработать такие упражнения, чтобы они помогли сформировать правильную технику у занимающихся, обеспечили высокую плотность тренировки, и при этом использовать недорогой инвентарь, который занимающиеся могли бы приобрести или изготовить самостоятельно (в случае отсутствия финансирования со стороны спортивной организации).

Кроме того, необходимо учитывать, что, по мнению большинства, обучение волейболистов должно начинаться в возрасте 6–8 лет, а согласно федеральному стандарту зачисление в группы начальной подготовки происходит только с 9 лет. Поэтому необходимо разработать программу для групп здоровья 6–8 лет с элементами волейбола.

Содержание

Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ»

Белюскина А.А. Традиции и быт американского общества первой половины XIX века в путевых заметках русских путешественников 4

Волкова Н.Л. Утопия Этьена Кабе: истоки и воплощение 8

Кириллова А.Н. Отношения Германии и России по проблеме советского долга РФ в период правления «красно-зеленой» коалиции (1998–2005 гг.) 12

Макаров А.Г. Некоторые вопросы существования советского авторитаризма и «революции сверху» 15

Мамедов Р.С. Великое национальное собрание Турции об инциденте с уничтожением российского СУ-24 18

Патраков А.А. Дипломатическая деятельность И.И. Неплюева в Османской империи начала XVIII века 23

Спирина Е.В. Исторические взгляды Михаила Пселла (на основе «Хронографии»): проблема организации императорских образов в византийской историографии 25

Ушакова Ю.О. Клеменс Меттерних в отечественной историографии: эволюция оценок 28

Федотовская Н.А. Роль первой кругосветной экспедиции в развитии Русской Америки 31

Фуртякова Ю.А. Речь М. Робеспьера «О медлительности революционного трибунала» как катализатор «разгула» якобинского террора 34

Черняев А.А. Реакция иностранных госудаств на импичмент Д. Русеф в Бразилии 38

Секция «ИСТОРИЯ РЕГИОНОВ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ РОССИИ»

Баконов Е.Ю. Характеристики партийной прослойки среди председателей колхозов Вологодчины в 1940–1950-е гг. 43

Зарубина И.С. Трудовое воспитание детей в пионерских лагерях Вологодчины в 1975–1985 гг. 46

Калачев В.Н. Кирилловский район Вологодской области в период коллективизации 1930-х гг. 50

Новоселова Е.А. Материально-техническая база МТС Вологодской области в 1940–1950-е гг. 53

свящ. Тимофей Левчук «Вологодские епархиальные ведомости» как источник по истории начального духовного образования в Вологодской епархии 56

Титова Е.Н. Прокурорская проверка как источник информации о коррупционных проявлениях в сфере образования (на материалах прокуратуры г. Вологды) 60

Щекотова Ю.В. Материально-техническое снабжение госпиталей Вологодской области в годы Великой Отечественной войны 63

Секция «ФИЛОСОФИЯ»

Горбунова С.А. Философское осмысление понятий «инновация», «новшество», «нововведение» 67

Иванов С.Л. Современные технократические концепции как орудие пропаганды идеологемы «человек – средство» 71

Кириллов А.А. Радикальная «экология образа»: метафизический ландшафт в поэзии Г. Айги 75

Козырева Ю.Э. Пути преодоления экологического пессимизма школьников 79

Колодина И.А. Специфика трансцендентальности гуманитарного знания в контексте неклассической теории познания 81

Кузнецова Ю.Ю. Идея здоровья человека: история и современность 85

Меньшиков А.Н., Загуменнов А.В. Феноменология мысленного эксперимента и проблема генерации знаний: тезисы 89

Поляков М.М. Философская семантика понятия, образа и концепта <дом> в лирике А.А. Романова 90

Семенова В.В. Когнитивная направленность школьного образования в контексте программы «Философия для детей» 94

Скворцов Е.С. Креационизм и эволюционизм: возможность диалога науки и религии 97

Смирнов М.В. Ревизия марксистской концепции отчуждения в западной философии XX века 100

Секция «ЛИНГВИСТИКА, ПЕРЕВОД И ЛИНГВОДИДАКТИКА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)»

Доронина К.Н. Сетевая проза Л. Горалик в аспекте лингвокреативности 104

Петрова Р.Ю. Имена главных героев романа Ренсома Риггза «Дом странных детей»: к проблеме художественного перевода 107

Секция «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Бедарева Ю.А. Возможности супервизии в профилактике негативных последствий профессиональных рисков специалистов по социальной работе 111

Бендак Т.М. Актуальные вопросы организации художественной самодеятельности с осужденными женщинами 114

Гурбанова К.С. Возможности социального предпринимательства в решении социальных проблем гендерного характера в российском обществе 118

Карачева А.Н. Профессиональные риски специалиста по социальной работе в условиях психоневрологического интерната 122

Курочкина М.В. Арт-техники в социальной работе: опыт классификации .. 125

Маркелова С.В. Особенности управления инновационной деятельностью в учреждениях социальной сферы 129

Рогачева К.И. Использование возможностей ДОУ в развитии творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья 132

Рыжаков А.Г. Особенности социальной адаптации пожилых людей, проживающих в организациях социального обслуживания стационарного типа 135

Свечушкина К.А. Организация студенческого наставничества как форма работы с несовершеннолетними, находящимися на внутришкольном контроле 139

Скахина П.Н. Возможности сети Интернет в решении социальных проблем семей 142

Швец С.Ю. Проблемы организации воспитательной работы с осужденными к лишению свободы 145

Шишкина А.А. Социально-педагогическая деятельность по профилактике правонарушений среди девочек-сирот подросткового возраста 149

Секция «СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА»

Аксенова А.А. Нравственно-этическое оценивание в младшем школьном возрасте 153

Бритвин А.Н. К проблеме трактовки прогностических умений в современной науке 157

Быховец В.С. Проблемы финансирования системы образования в современной России 161

Волков И.А. Организация научно-исследовательской работы в сельской школе 165

Горева А.Д. Ролевая игра на уроке иностранного языка как средство реализации приемов активного слушания 167

Золотилова В.С. Разработка программы развития одаренности подростков в условиях смешанных классов 171

Качанова О.А. К проблеме формирование самоконтроля и самооценки младших школьников 174

Лямина А.К. Диагностика стилей поведения подростков гетерогенных групп в конфликтных ситуациях 179

Малютина А.А. Повышение качества знаний младших школьников по русскому языку посредством использования ИКТ 182

Медведева Н.С. Развитие диалогической речи младших школьников 185

Немова Н.Ю. Инновационная деятельность педагога в рамках федерального государственного образовательного стандарта 188

Нечаева О.М. Формирование базовой компетентности обучающихся аграрного вуза в контексте аксиологического подхода 192

Пирогова Е.Н. Проектная деятельность как средство формирования этнической толерантности подростков 196

Савина А.В. Квест как средство формирования межкультурной толерантности у подростков 201

Спирова Е.Н. Исследование потребностей воспитанников центров помощи детям, оставшихся без попечения родителей 204

Тюрина А.Л. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников методом проектов 207

Уразова Я.Ю. Повышение качества знаний младших школьников по орфографии посредством использования самоконтроля 211

Шарова Е.В. Учебное сотрудничество как эффективное средство развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников 214

Шумкова А.С. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников как основа формирования нравственно здоровой личности гражданина 218

Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Власова О.В. К проблеме развития произвольного внимания первоклассников на этапе адаптации к школе 222

Воронина А.Н. Внеурочная деятельность как средство формирования адаптивных копинг-стратегий подростков 226

Житова Н.А. «Месяц первокурсника» как системообразующее мероприятие на этапе адаптации студентов к обучению в вузе 229

Жукова Т.В. Динамика учебно-важных качеств студентов в период обучения в вузе 232

Садовая Е.В. Роль мотивов выбора профессии в успешности студентов в образовательном процессе 236

Собакина О.А. Связь макиавеллизма студентов с их копинг-поведением 239

Холопова Л.А. Личностные детерминанты склонности к реализации различных форм отклоняющегося поведения у студентов вуза 243

Шиловская М.А. Связь дифференцированности поля и типа реагирования с уровнем интеллекта у первоклассников 245

Яблокова С.С. Изучение степени сформированности учебной мотивации как компонента личностных УУД у младших школьников 248

Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭТНОМУЗЫКОЛОГИИ»

Горбунова К.В. Анализ этапов проектной деятельности обучающихся в общеобразовательной школе 251

Коншина Е.С. Анализ инклюзивного образования в Вологде и Вологодской области 254

Лазарева Т.А. Формирование ценностно-смыслового отношения у учащихся к музыкальному произведению 257

Миронова Е.А. Анализ проблемы формирования навыка импровизации у учащихся в процессе элементарного музицирования 261

Пушкина Н.Н. Педагогические условия формирования смыслового интонирования в пении 264

Савина А.С. Фольклорное движение на вологодчине: истоки, проблемы, перспективы 266

Фатеева А.Д. Аксиологический подход в формировании творческих способностей начинающего вокалиста 270

Федотовская А.М. Принципы обучения фольклору на занятиях с младшими школьниками во внеучебной деятельности 273

Секция «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

Белов А.Б. Особенности развития силовой выносливости у стрелков-винтовочников 277

Гомзякова О.Н. Результаты освоения олимпиад по дисциплине «Лыжная подготовка» 280

Иванова И.В. Оценка уровня физической подготовленности юных лыжников 283

Пискунова Д.А. Развитие государственно-частного партнерства в спорте высших достижений 287

Торхова Е.Р. Програмное обеспечение спортивной тренировки волейболистов 9–12 лет на начальном этапе подготовки 291

Научное издание

МАТЕРИАЛЫ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
IX ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Том IV

Редактор Н.Н. Постникова

Оригинал-макет подготовлен О.М. Ванчуговой

Подписано в печать 21.12.2016.
Формат 60×90 1/16. Бумага офисная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,7.
Тираж 100 экз. Заказ №

Отпечатано: ИП Киселев А.В.
г. Вологда, Пошехонское шоссе, 18, корпус Н.