

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)  
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

---

**ВЕСТНИК**  
**Таганрогского**  
**института**  
**имени А. П. Чехова**

№ 1 / 2018

Журнал издается с 2006 года  
С 2015 года журнал издается в электронной версии  
<http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi>

ISSN 2225-501X  
e-ISSN 2306-2037

***Редакционная коллегия:***

А. Ю. Голобородько (главный редактор),  
А. Г.Нарушевич (заместитель главного редактора),  
С. Г. Букаренко, А. А. Волвенко, И. В. Голубева,  
О. В. Кравченко, Н. А. Сенина, Д. В. Стаханов, Я. Е. Ромм,  
М. П. Целых, А. М. Червоный.

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.  
2018. № 1. 245 с.

## Раздел I. Психология и педагогика

С.С. Белоконова, В.В. Назарова

### СОВРЕМЕННЫЕ ВЕБ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ

**Аннотация.** В статье представлены современные образовательные веб-технологии их классификации. Также рассмотрены возможности их использования, достоинства и недостатки.

**Ключевые слова:** веб-технологии, облачные технологии, виртуальная лаборатория, веб-квест, вебинар, онлайн-платформа, электронный учебник, интернет-сервис.

S.S. Belokonova, V.V. Nazarova

### MODERN WEB TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS AND THEIR ROLE IN EDUCATION

**Abstract.** In this article modern web technologies and their classifications are discussed. Also it is dealt with the possibilities of their usage in the educational process. The article shows the advantages and disadvantages of modern web technologies.

**Key words:** internet technologies, cloud computing, internet service, virtual laboratory, webinar, web quest, online platform, electronic textbooks, electronic library.

В настоящее время модель образовательного процесса «учитель-ученик» переходит в модель «учитель-компьютер-ученик». Невозможно однозначно сказать, что традиционное обучение отходит на второй план. Скорее, стоит заметить, что традиционное образование трансформируется под влиянием новых образовательных технологий.

Роль веб-технологий в образовательной сфере, несомненно, велика. Однако для более эффективного использования интернет-технологий в учебном процессе преподавателю стоит понимать, какие технологии подходят для изучения нового материала, повторения, закрепления или других видов учебной деятельности, какие традиционные методы обучения можно сочетать с использованием мультимедиа технологий, а также каких результатов можно достичь, применяя веб-ресурсы непосредственно в ходе урока и для самостоятельной работы. Соответственно, для рационального использования веб-технологий необходимо обратиться к их возможным классификациям.

Все существующие на данный момент образовательные интернет-технологии можно классифицировать по ряду признаков: *по степени подготовки* (общая, дополнительная, профессиональная), *по возрастной категории* (для школьников 5-9 классов, школьников 10-11 классов, школьников профильных классов, студентов колледжей, абитуриентов, студентов гуманитарных и технических специальностей, преподавателей, а также работников предприятий разной направленности), *по типу коммуникации* (самообучение, индивидуальное обучение, групповое обучение), *по степени интерактивности* (частичная, полная). Основная классификация веб-технологий проводится по *формам организации деятельности*: вебинар, онлайн-платформа, телеконференция, блог-технология, веб-квест, облачные технологии, веб-приложение, электронный учебник, виртуальная лаборатория, онлайн тестовая среда, онлайн среда программирования, электронная библиотека и другие. С точки зрения методического использования, веб-технологии подразделяются на следующие группы: для изучения нового материала, для повторения материала, для получения дополнительной информации, для закрепления материала и его проверки. Как правило, невозможно классифицировать веб-технологии однозначно. В данной статье проводится краткий обзор популярных образовательных интернет-технологий.

*Электронные учебники* сегодня уже прочно вошли в российский образовательный процесс как в школах, так и в высших учебных заведениях. Существует много определений понятия «электронный учебник». Например, электронный учебник – это электронное учебное издание, содержащее совокупность цифровой текстовой, речевой, графической, музыкальной, фото-, видео- и другой информации, а также печатной документации пользователя [8]. На тему эффективности мультимедийных учебников в учебном процессе, а также их преимуществ над традиционными учебными пособиями написано большое количество научных работ. В основном, отмечают, что электронный учебник помогает более легкому и быстрому освоению нового материала за счет единовременного воздействия почти на все органы чувств [8]. Также значимым для педагогов

преимуществом является то, что электронный учебник проще издать и переиздать, выполнив ряд определенных регистрационных правил [6].

В 2014 году Департамент управления Москвы проводил эксперимент по внедрению электронных учебников в некоторых школах Москвы [13]. Эксперты отметили, что при помощи мультимедийных учебников обучающиеся запоминали 75 процентов нового материала, в отличие от стандартных 1/4 звуковой и 1/3 визуальной новой информации (всего приблизительно 58%). В настоящее время такие эксперименты проводятся на базе не только школ, но и вузов.

*Вебинар* – одна из универсальных образовательных веб-технологий. Вебинар – это разновидность веб-конференции, проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет. Он применяется в различных областях: в корпоративном обучении, в дополнительном среднем образовании, на компетентностно-ориентированных курсах. Сегодня существует большое количество интернет-площадок для проведения онлайн-встреч, например, Webinar.ru, Imind, Mirapolis Virtual Room, Expert System, Vivavox и другие. В формате школьного обучения форма вебинара актуальна как для преподавателей, так и для учеников. Преподаватели могут использовать веб-конференции такого рода для повышения собственной квалификации (например, вебинары от онлайн-школы Фоксфорд, вебинары от издательства «Просвещение» и другие). В данном случае выбор онлайн-площадки обусловлен только личным выбором. В случае, когда преподаватель внедряет вебинары в учебный процесс, стоит ориентироваться в первую очередь на стоимость данной услуги, так как не каждое учебное учреждение выделяет средства из бюджета на использование современных образовательных мультимедиа технологий. Если преподаватель предлагает посетить вебинар вне урока, то простота регистрации, поддержка, возможность записи вебинара и его облачное хранение, а также удобство демонстрации видео-контента являются важными критериями при выборе онлайн-площадки. В таком случае вебинар выступает как простой способ расширить познания учеников по выбранной теме. Отметим, что вебинар не может являться основной формой для изучения нового материала. Таким образом, вебинар в формате школьного обучения используется для получения дополнительных знаний по определенным темам для школьников 9-11 классов, а также профильных классов.

Кроме вебинаров, которые предполагают одностороннее взаимодействие (спикер-слушатели), в образовательную деятельность включают и *телеконференции*, в которых взаимодействие двустороннее (спикерами и слушателями могут быть как представители одного учебного заведения, так и другого). Данная технология становится все более необходимой, особенно для школ, которые расположены в сельской местности, значительно удалены от города и испытывают дефицит мастер-классов семинаров для обучающихся и преподавателей.

Также в настоящее время набирает популярность такая образовательная интернет-технология, как *веб-квест*. Веб-квест относится к игровым методам обучения, так называемой геймификации обучения. Об эффективности этого подхода рассуждали классики отечественной педагогики такие, как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин [3]. Как показала практика, введение геймификации в образовательный процесс повышает качество обучения.

Веб-квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Технология веб-квеста была разработана в 1995 году учеными Т.Марчем и Б.Доджем. На настоящий момент использование веб-квеста в процессе обучения является одной из самых эффективных образовательных методик с помощью использования интернет-ресурсов.

Веб-квест по любому школьному предмету структурирован одинаково: введение, задание, подбор ресурсов для выполнения задания, процесс выполнения задания и оценка результативности. Также веб-квесты могут носить межпредметный характер.

Еще в самом начале внедрения веб-квестов в образовательную среду (2002 г.) ученые К. Видони (K. Vidoni) и С. Мэдакс (С. Maddux) пришли к следующим выводам: веб-квесты, представляющие одни и те же вопросы в разных ракурсах, мотивируют учащихся на формирование собственной точки зрения; в ходе групповой работы над проектом школьники осознают важность критической оценки мнений и суждений; работа над веб-квестом повышает понимание обучающихся необходимости объективной самооценки. Таким образом, школьники отвлекаются от традиционного образовательного процесса, они получают качественно новые знания о способах нахождения достоверной информации, о разных точках зрения на существующие проблемы и способы их решения. Иными словами, школьники учатся применять свои знания теории на практике.

Таким образом, веб-квест используется для общей подготовке школьников 5-11 классов. Веб-квест предполагает только групповое обучение, так как каждый ученик выполняет свою роль: например, поисковика информации, аналитика и так далее.

Перейдем к следующему образовательному веб-ресурсу - к образовательной онлайн-платформе. Сегодня такая технология обучения становится достаточно распространённой, в частности в кругу профессионалов, желающих повысить как компетенции, так и личностные знания.

Более того, в настоящее время эта образовательная технология выходит на уровень российского рынка онлайн-образования.

Современный рынок онлайн-образования предлагает большой выбор онлайн-платформ для разных возрастных групп и разных специальностей. Также представлены и онлайн-платформы для получения дополнительного образования в максимально сокращенные сроки (например, на портале «Открытое образование» можно пройти курсы по истории, русскому языку, юриспруденции и так далее). Сегодня известны такие англоязычные платформы, как Coursera, Udacity, Khan Academy. В основном, они предназначены для студентов как гуманитарных, так и технических специальностей. Что касается российских онлайн-платформ, некоторые разработаны для получения непосредственно навыков, необходимых в работе («Интуит», «Нетология»), а некоторые направлены на самообучение и саморазвитие: «ПостНаука», «Лекториум» и «Универсарium».

Вопрос заключается в том, как более эффективно использовать данную веб-технологию в рамках школьного обучения? Безусловно, онлайн-платформа подходит только в качестве дополнительного ресурса или ресурса для самообразования. Использование ее в качестве базового ресурса для получения нового материала, его закрепления и проверки полученных знаний невозможно по ряду причин таких, как, во-первых, отсутствие материально-технического обеспечения (компьютеров) в классе на определенное количество учеников, во-вторых, само содержание курса онлайн-платформы, как правило, предполагает наличие базовых навыков в той или иной теме. Отметим, что важным критерием при выборе ресурса для школьного пользования являются бесплатность и наличие курсов на русском языке. Если рассматривать онлайн-платформу как ресурс для самообразования школьника, то необходимо учесть удобство и понятность работы платформы.

Таким образом, для того, чтобы использовать онлайн-платформу как дополнение к школьному обучению, необходимо посмотреть, соответствует ли она необходимым критериям и каким образом она будет использоваться в образовательном процессе (средство получения дополнительных знаний/ альтернативный ресурс самообразования).

*Виртуальная лаборатория* представляет собой информационный источник, который обеспечивает обучающимся освоение практических умений и навыков и позволяет моделировать процессы окружающего мира [5]. Суть работы виртуальной лаборатории аналогична традиционному проведению занятия: инструкция к выполнению лабораторной работы, тест, формирование отчета и защита работы. Существуют несколько типов виртуальных лабораторий: процедурный, декларативный и гибридный [10]. Примечательно, что для достижения наибольшей эффективности стоит использовать комбинированный тип веб-лабораторий. Матлин А. О., Фоменков С. А разработали авторскую методику создания виртуальной лаборатории, которую можно применить любому преподавателю при создании своего веб-ресурса.

В чем достоинства и недостатки использования виртуальной лаборатории в учебном процессе? В первую очередь, рассмотрим плюсы: сокращение однотипного оборудования для экспериментов, повышение наглядности экспериментов при отсутствии необходимого оборудования в учебном заведении, развитие мышления обучающихся при помощи новых интернет-технологий, повышение качества информационного обеспечения образовательного процесса, автоматизация процесса контроля результатов экспериментов обучающихся. Также стоит отметить, что при проведении экспериментов уменьшается риск травм: ожогов при работе с огнем или химическими веществами и так далее. Тем не менее, есть и недостатки: например, отсутствие тактильных ощущений при проведении экспериментов. Авторы статьи считают, что виртуальные лаборатории должны не заменять реальные эксперименты, а дополнять их.

Эксперты отмечают, что при использовании виртуальных лабораторий эффективность практических занятий повышается на 30 %, а успеваемость учеников увеличивается в 0,5 балла.

В настоящее время в образовательном процессе также эффективно использование облачных технологий – технологий распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы предоставляются пользователю как интернет-сервис. Облачные технологии позволяют эффективно использовать учебные площади, что приводит к сокращению затрат на создание традиционных компьютерных классов. Более того, они обеспечивают разделение ресурсов и гибкость подключаемых сервисов, а также обратную связь с преподавателем путем оценивания работы, выполненной при помощи выбранных им образовательных технологий. Как правило, облачные технологии позволяют быстро создавать продукты (презентации, документы, таблицы и т.п.) и вносить в них изменения путем коллективной работы [18].

Среди современных образовательных облачных технологий можно выделить, например, онлайн сервисы для создания презентаций (Prezi, Haiku Deck, ThingLink, Glogster, PowToon, Knowvio, Zentation, Slidedog, Rawshorts, Slides, Piktochart, Empressr, Popplet, Zoho Show). Данные сервисы – альтернатива стандартной офисной программе PowerPoint. В чем же заключаются преимущества их использования? Во-первых, учащиеся могут одновременно работать над школьным проек-

том, находясь дома. Во-вторых, готовый продукт можно опубликовать на сайте или в блоге. Следует отметить, что немногие вышеперечисленные сервисы активно используются школьниками и преподавателями. Причина непопулярности большинства сервисов состоит в том, что обучающиеся не знакомы со спецификой работы в той или иной онлайн-среде, как следствие, школьники предпочитают создавать презентации при помощи знакомого в использовании сервиса PowerPoint или Google-презентации. Говоря о Google-сервисах (документах, презентациях, таблицах и диске), отметим, что они достаточно распространены в образовательной среде: при помощи Google-форм возможно создание различных анкет и опросов, Google sites позволяют создать простой сайт, не имея навыков программирования.

Очевидно, что в отличие от облачных технологий, другие веб-технологии, такие как вебинары, электронные учебники, веб-квесты и другие, более распространены в российской образовательной среде. Возможно, с развитием компьютерного прогресса они станут более популярными в образовательном процессе.

Таким образом, мы видим, что использование веб-технологий в обучении может повысить не только мотивацию обучающихся, но и результаты обучения. Интернет-технологии продолжают внедряться в качестве экспериментов в учебный процесс дошкольных и школьных учреждений, а также центров профессиональной подготовки и ВУЗов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государев И. Б. Подготовка будущих учителей информатики к проектированию профильных курсов веб-технологий: дис. канд. пед., наук. – СПб., 2004– 180 с.
2. Грушевская Вероника Юлдашевна, Грибан Олег Николаевич Использование онлайн-сервисов при подготовке мультимедийных учебных материалов в учебном процессе // Педагогическое образование в России. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-onlayn-servisov-pri-podgotovke-multimediynyh-uchebnyh-materialov-v-uchebnom-protseste> (дата обращения: 16.03.2018).
3. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-onlayn-servisov-pri-podgotovke-multimediynyh-uchebnyh-materialov-v-uchebnom-protseste>
4. Губкова Н.В., Фрадкин В.Е., Скиба Е.Н. Интерактивные мультимедийные электронные учебники: проблемы и решения – Петербургский вариант // Управление образованием: теория и практика. 2012. №2 (6). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-multimediynye-elektronnyye-uchebniki-problemy-i-resheniya-peterburgskiy-variant> (дата обращения: 10.02.2018).
5. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/glossary/>.
6. Кечиев Л. Н., Алешин А. В. Дистанционное обучение в сети Интернет // Внешкольник. 2001. № 11.– С. 19–21.
7. Ланкин В. , Григорьева О. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы // Высшее образование в России. 2008. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-vozmozhnosti-problemy-perspektivy> (дата обращения: 10.02.2018).
8. Матлин А. О., Фоменков С. А. Методика построения виртуальной лабораторной работы с помощью автоматизированной системы создания интерактивных тренажеров // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2012. № 12. С. 142–144.
9. Никитина Е.О. Электронные учебники как средство обучения в эпоху информатизации образования // Наука и школа. 2013. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyye-uchebniki-kak-sredstvo-obucheniya-v-epokhu-informatizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 10.02.2018).
10. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2015. – № 9(162).
11. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения // Информатика и образование. 2001. № 5. С. 37–43.
12. Полякова Т.Н., Фадеева Е.Ю., Ладынина О.А. Плюсы и минусы интерактивных мультимедийных электронных учебников. Опыт использования // Управление образованием: теория и практика. 2012. №2 (6). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/plyusy-i-minusy-interaktivnyh-multimediynyh-elektronnyh-uchebnikov-opyt-ispolzovaniya> (дата обращения: 10.02.2018).
13. Рогановская Е.Н. Компьютерная дидактика: теория и практика разработки школьного электронного учебника // Школьные технологии: науч.-практ. журн. 2008. № 4. С.114-120
14. Смокова Е.Ю. Внедрение электронных учебников в образовательный процесс // Территория науки. 2017. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-elektronnyh-uchebnikov-v-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 11.02.2018).
15. Сысов П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4.– С. 12-18.
16. Сысов П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.метод. пособие. М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д: Феникс, 2010. –182 с.
17. Стручкова М. О. Использование мультимедиа и информационно телекоммуникационных технологий в образовании [Текст] / М.О. Стручкова / Под ред. И. Ф. Харламов. М.: Гардарики, 2010. – 528 с.
18. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологии: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – 20 с.
19. Хоружников Сергей Эдуардович, Зудилова Татьяна Викторовна, Осипов Никита Алексеевич, Прыгун Виктор Викторович Использование облачных технологий в учебном процессе // Приборостроение. 2012. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-oblachnyh-tehnologiy-v-uchebnom-protseste> (дата обращения: 16.03.2018). КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-oblachnyh-tehnologiy-v-uchebnom-protseste>.

И.Н. Боровик, Т.Д. Молодцова

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОВЗ В ДЕТСКОМ САДУ

**Аннотация.** в статье раскрывается суть понятий минимальная мозговая дисфункция, синдром дефицита внимания и гиперактивности; рассматриваются основные этапы развития мозга ребенка с позиции нейропсихологии, описываются основные принципы построения психолого-педагогического сопровождения ребенка с гипердинамическим синдромом по индивидуальной коррекционной программе.

**Ключевые слова:** гиперактивность, психолого-педагогическое сопровождение, нейропсихология, индивидуальная коррекционная программа, дети, наблюдение, занятия.

N. Borovik, T. Molodtsova

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD WITH HIA IN THE CHILDREN'S GARDEN

**Abstract.** The article reveals the essence of the concepts of minimal brain dysfunction, attention deficit hyperactivity disorder; the main stages of the development of the child's brain from the position of neuropsychology are considered, the main principles of the construction of psychological and pedagogical support for a child with a hyperdynamic syndrome according to an individual correctional program are described.

**Key words:** hyperactivity, psychological and pedagogical support, neuropsychology, individual correctional program, children, observation, classes.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в детском саду ставит своей целью вывести ребенка на качественно иной уровень жизнедеятельности, адаптацию в современном социуме, подготовить ребенка к обучению в школе, и что немаловажно – сохранить самооценку детства.

Для достижения этих целей необходимо проводить коррекционно-развивающую работу. Учитывая специфические особенности любого дефекта, целесообразно вникнуть в его суть для дальнейшего успешного осуществления коррекционной деятельности в рамках дошкольного образовательного учреждения.

В частности, диагноз ММД расшифровывается как минимальная мозговая дисфункция. Этот термин был предложен американским специалистом Э. Деноффом в 1959 году; он обозначал несколько важнейших симптомов, возникающих вследствие поражения головного мозга. Сюда входят: трудности обучения ребенка в школе, трудности контролирования своей активности и поведения. Затем официально термин ММД был рекомендован к использованию в 1962 году Оксфордской международной группой изучения проблем детской неврологии. В эту категорию надлежало определять детей с проблемами в сфере обучения или поведения, с расстройством внимания, но при этом с сохранным интеллектом и незначительными неврологическими отклонениями, которые не проявляются при обычном неврологическом обследовании. Также сюда входят дети с признаками незрелости или замедленного созревания некоторых психических функций. В отечественной интерпретации диагноз ММД выглядит как «сборная группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям патологических состояний. Характерными признаками ее является повышенная возбудимость, эмоциональная лабильность, диффузные (рассеянные) легкие неврологические симптомы, умеренно выраженные сенсомоторные и речевые нарушения, расстройство восприятия, повышенная отвлекаемость, трудности поведения, недостаточная сформированность навыков интеллектуальной деятельности, специфические трудности обучения» [2,42].

При диагнозе ММД констатируются следующие отклонения от возрастной нормы:

- 1) быстрая интеллектуальная утомляемость и сниженная работоспособность (наряду с полным отсутствием общего физического утомления);
- 2) значительно сниженное самоуправление и произвольная регуляция в любых видах деятельности;
- 3) ярко выраженная дезорганизация деятельности ребенка (также и умственная) при усилении положительной и отрицательной эмоциональной активности;
- 4) сложность формирования произвольного внимания. Сюда входят: трудности концентрации, отвлекаемость, неустойчивость, отсутствие распределения внимания, сложности с переключением в прямой зависимости от преобладания ригидности или лабильности;

5) снижение объема оперативной памяти, мышления, внимания. Ребенок способен удерживать в уме и оперировать весьма ограниченным количеством информации;

6) затруднен переход информации из кратковременной памяти в долговременную из-за проблемы упрочения временных связей;

7) неполная комплектность зрительно-моторной координации. Проявляется в разнообразных ошибках и неточностях при переводе визуальной информации в двигательно-графический аналог (списывание и срисовывание), а также в неспособности найти самостоятельно ошибки;

8) трансформация временной протяженности в мозговой деятельности активных и релаксационных циклов.

Но даже при всех вышеперечисленных отклонениях необходимо понимать, что диагноз ММД не может быть препятствием для обучения ребенка и в общеобразовательной школе, и в гимназии, а впоследствии и в ВУЗе.

Задача педагогов и родителей – обеспечить консультативным сопровождением ребенка с диагнозом ММД. Компенсаторные способности растущего мозга велики настолько, что при элиминации причины, спровоцировавшей отклонение, мозг сам способен выйти на нормальный уровень функционирования. Но это требует соблюдения специальных, щадящих условий: здоровый образ жизни, отсутствие психических перегрузок, профилактика хронического переутомления. Как отмечает Мурашова Е.В., «у большинства детей с ММД при соответствующем режиме обучения к 5-7 классу работа мозга полностью нормализуется. Однако при резком возрастании учебных нагрузок или после тяжелых заболеваний отдельные симптомы ММД (повышенная умственная утомляемость, расстройства памяти, внимания и самоуправления) могут проявиться у ребят и в старших классах, несмотря на то, что проводившиеся ранее неврологические обследования свидетельствовали о полном излечении» [2,44].

В литературе по нейропсихологии, дефектологии и психиатрии по большей части освещаются два типа ММД, с акцентированием на поведенческих признаках: астеничный и гиперактивный. Так как вторым диагнозом у ребенка стоит гиперкинетический синдром, то будет целесообразно рассмотреть подробно именно его. В международном классификаторе болезней (МКБ) 10-го пересмотра под маркировкой F90 значатся гиперкинетические расстройства, характеризующиеся нерегулируемой, неорганизованной активностью, импульсивностью и невозможностью сосредоточения внимания. Эти факты дают основание корреляции понятий ребенок с СДВГ и ребенок с ОВЗ.

Исследованию диагноза СДВГ – синдрома дефицита внимания и гиперактивности (гиперкинетический синдром) посвящена работа А. Л. Сиротюк. В своем труде А.Л. Сиротюк рассматривает механизмы созревания головного мозга ребенка в онтогенезе, описывает клинические проявления СДВГ, предлагает диагностику и программу нейропсихологического развития и коррекции детей с СДВГ.

В настоящее время специалистами многих стран интенсивно ведутся нейропсихологические, нейрофизиологические и биологические исследования детей с этим диагнозом. Это связано с масштабным распространением СДВГ. В своих исследованиях А.Л. Сиротюк указывает, что «анализ литературы выявил широкую вариабельность данных по распространенности СДВГ. Так, например, в США гиперактивных детей – до 20%, в Великобритании – 1-3%, в Италии – 3-10%, в Китае – 1-13%, в Австралии – 7-10%, в России – 4-18%. В настоящее время в Германии более полумиллиона детей страдают синдромом дефицита внимания и гиперактивности, причем мальчиков среди них в разы больше, чем девочек. У девочек чаще наблюдается особая форма синдрома дефицита внимания без гиперактивности» [4;6].

Рассматривая механизмы созревания головного мозга ребенка в онтогенезе, необходимо учитывать ряд важных фактов:

1. строгая закономерность в биологическом развитии организма на всех его стадиях;
2. каждая психическая функция имеет свою программу развития;
3. существует разделение органической и функциональной недостаточности мозга, предполагающей дифференцированный подход к дизонтогенезу.

Созревание человеческого мозга является длительным, неравномерным и гетерохронным процессом в отношении отдельных зон и мозговых структур, проходящим несколько этапов в своем развитии. Для лучшего понимания механизмов развития синдрома гиперактивности и для предупреждения негативной прогрессии развития нужно, на наш взгляд, более детально рассмотреть эти этапы.

Согласно исследованиям Сиротюк А.Л., «на первом этапе (от внутриутробного периода до 2-3 лет) формируется базис (первый функциональный блок мозга) для межполушарного обеспечения нейрофизиологических, нейрогуморальных, сенсоровегетативных и нейрохимических асимметрий, лежащих в основе соматического (телесного), аффективного и когнитивного статуса ребенка.

Первый функциональный блок мозга обеспечивает регуляцию тонуса и бодрствования. На этом уровне впервые заявляют о себе глубинные нейробиологические предпосылки формирования будущего психофизиологического стиля психической деятельности и обучения ребенка... Если мозг по уровню своего развития не готов к моменту родов, то неизбежна родовая травма. Процесс рождения во многом зависит от деятельности организма ребенка. Успешность рождения зависит от достаточности церебральных систем мозга. По этим причинам велика вероятность дизонтогенетического развития детей, появившихся на свет при помощи кесарева сечения, недоношенных или переношенных» [4,7]. Также отмечается, что межполушарные связи субкортикального уровня генерируют созревание речи.

Второй этап приходится на возраст от 3 до 7-8 лет, и «характеризуется активизацией комиссуральных систем, которые играют важную роль в обеспечении полисенсорной, межмодальной, эмоционально-мотивационной интеграции. Эта зона мозга является центральной мозговой комиссурой. Она обеспечивает межполушарную организацию мнестических процессов. На этом отрезке онтогенеза закрепляются межполушарные асимметрии операционального уровня второго функционального блока мозга. Формируется доминантность (преобладающая функция) полушарий по речи, индивидуальному латеральному профилю, функциональной активности. Нарушение формирования данного уровня мозга может привести к возникновению псевдолеворукости, которая после нейропсихологической коррекции исчезает» [4;8].

Главное назначение второго функционального блока сводится к приему, переработке и хранению информации. Этот блок занимает зрительную, слуховую и общечувствительную зоны коры. Указанные зоны мозга имеют обширную модальную специфику. Они ответственны за принятие оптического, аудиального, вестибулярного и кинестетического гнозиса. Здесь же происходит распознавание информации от вкусовых и обонятельных рецепторов. Восприятие любых предметов - это результат полимодальной деятельности, первоначально имеющей развернутый характер и лишь затем - свернутый. Таким образом, полимодальная деятельность должна опираться на совокупную деятельность зон в коре головного мозга. Для полноценной работы левого полушария очень важно нормальное развитие правого. И здесь Сиротюк А.Л. приводит такой пример: «известно, что фонематический слух является функцией левого полушария. Но прежде чем стать звеном звуко различения, он должен сформироваться и автоматизироваться как тональное звуко различение в правом полушарии при помощи всестороннего взаимодействия ребенка с окружающим миром. Дефицит или несформированность данного звена в онтогенезе фонематического слуха могут привести к грубейшим нарушениям речевого развития» [4;9].

Третий этап созревания мозга характеризуется более согласованным межполушарным взаимодействием. В этот период происходит объединение левого и правого полушарий мозга в единую, целостную систему, происходит активация лобных долей мозга. Возрастной промежуток - с 7-8 лет до 12-15 лет. Вследствие активизации лобных долей становится возможным контроль произвольного поведения, целеполагание, социальное поведение, словесное мышление, контроль эмоций и речи. «Третий блок организует активную, сознательную психическую деятельность. Человек формирует планы и программы своих действий, следит за их выполнением и регулирует свое поведение, приводя его в соответствие с этими планами и программами. Кроме того, он контролирует свою сознательную деятельность, сличая эффект своих действий с исходными намерениями и корректируя допущенные ошибки» [4;9].

Согласно данным нейропсихологии, формирование мозговой организации психических процессов в онтогенезе происходит от стволовых и подкорковых образований к коре головного мозга (снизу - вверх), от правого полушария мозга - к левому (справа - налево), от задних отделов мозга к передним (сзади - наперед). Этот процесс весьма энергозатратен, и при любом отклонении в формировании первичных структур мозга остальные рассматриваемые функциональные системы, скорее всего, будут развиваться в условиях постоянного энергетического обкрадывания. Практически не существует варианта дезадаптивного поведения человека, при котором не обнаружился бы дефицит этого уровня психической деятельности.

У детей с СДВГ исследователями замечено нарушение общей схемы развития головного мозга - от правого полушария к левому. Из-за девиаций и проявляются импульсивность и гиперактивность.

Анализируя изложенные психофизиологические процессы развития мозга, стоит добавить, что приблизительно до семилетнего возраста, т.е. до конца второго этапа формирования мозговых структур, эти самые структуры весьма пластичны, что, в свою очередь, дает огромный аутокоррекционный потенциал. Таким образом, мы имеем возможность в нашей коррекционной работе повлиять на онтогенез наблюдаемого ребенка.

Однако следует учитывать и тот факт, что проявления гиперактивности у детей весьма распространены и не всегда, по заявлению физиологов, связаны с патологией развития. Зачастую некоторые особенности детской нервной системы по причинам неудовлетворительного воспита-

ния или условий жизни выступают только фактором, способствующим формированию гиперактивности как ответной реакции детей на критические условия.

А.А. Осипова указывает, что «цели и задачи любой коррекционно-развивающей программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней:

*коррекционного* - исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;

*профилактического* - предупреждение отклонений и трудностей в развитии;

*развивающего* - оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития» [3;22].

В своей коррекционной программе мы руководствовались этим единством задач. Также коррекционно-развивающая деятельность педагога-психолога проводится по трем направлениям: работа с родителями (психологическое консультирование, рекомендации); работа непосредственно с ребенком (занятия); работа с воспитателями (рекомендации).

Обратимся к практической стороне исследования. Мальчик Матвей (имя изменено), четыре года, детский сад посещает с августа 2017г., диагноз поставлен в декабре 2017г., из неполной семьи. Выписка из карт наблюдения в различные режимные моменты: **на занятии:** *встает с места, не слушает воспитателя, толкает рядом сидящих детей, щиплет их, доводя до слез. Все время отвлекается, ерзает на стуле, периодически вскакивая с места. Убегает и прячется в игрушки. В свободной деятельности:* *двигательно расторможен, разбрасывает игрушки, бьет детей. Когда воспитатель берет Матвея за руку, пытается остановить, делает замечания, он вырывается, плачет, но быстро успокаивается. На занятии по ИЗО:* *периодически вскакивает с места, мешает детям, не слушает инструкцию, видит образец, но не копирует его, а наносит хаотичные линии на листе бумаги, нажим очень сильный, такой, что рвет лист. Кисточку держит неправильно. На прогулке:* *двигательно расторможен, отнимает игрушки у детей, постоянно покидает пределы своей игровой площадки, задирает старших детей, убегает от них.*

В процессе наблюдения выявлены: неадекватные эмоциональные реакции, агрессия, направленная на других детей; трудности при засыпании, энурез во время дневного сна, недоразвитие мелкой моторики, наличие спастики верхних и нижних конечностей. Наряду с этим диагностировано левшество; внимание, кратковременная память – на низком уровне. Присутствует задержка речевого развития. Мышление – в пределах нормы. Навыки самообслуживания слабо сформированы. Ребенок педагогически запущен. На первой консультации родителям было рекомендовано обследовать ребенка у невролога.

Известно, что при нарушениях первого функционального блока мозга, т.е. его стволовых отделов при ММД, нарушается болевая чувствительность. Признаки данного дефекта отчетливо проявляются в повышенном болевом пороге у Матвея. Именно поэтому он может, часто без причины, больно ударить, толкнуть или ущипнуть другого ребенка, безо всякого сочувствия к чужой боли. Так как одним из принципов коррекции гипердинамического синдрома является поэтапное воздействие, то для начала корректировать необходимо только одну функцию. Гиперактивного ребенка невозможно научить одновременно быть спокойным, неагрессивным, внимательным и неимпульсивным. Поэтому мы выбрали для коррекции одну функцию – агрессивность.

Параллельно проходила работа с родителями. На консультативных занятиях были откорректированы методы воспитания, предложены адекватные для ребенка способы выражения негативных эмоций, выработана система семейных запретов. Также проводилась работа с воспитателями: были даны рекомендации по адекватному реагированию на поведение Матвея. Коррекция агрессивности продолжалась два месяца. Основной целью коррекции было научить ребенка выражать свою агрессию социально приемлемым способом. Пути коррекции были обозначены следующим образом: вербализация чувств; битье по большому мячу; отработка приема «держу себя в руках». Работа проходила в тесном взаимодействии с родителями – на консультациях были освещены основные причины детской агрессивности и выработаны способы ее устранения. Активно применялась игровая терапия, включающая в себя проигрывание негативных ситуаций с помощью мягких игрушек и пути выхода из них. В результате коррекционной работы наблюдается положительная динамика – уровень агрессивности заметно снизился, Матвей перестал толкать детей, умеет просить прощение, может подойти и пожалеть, погладить другого ребенка, если тот плачет.

После постановки диагноза Матвею была назначена лекарственная терапия. Тогда же была составлена индивидуальная коррекционная программа, рассчитанная на три дня в неделю.

В своей программе по психолого-педагогическому сопровождению ребенка с СДВГ мы взяли за основу схему занятий, предложенную А.Л. Сиротнюк.

Поскольку наш ребенок не подходит под возрастные критерии, оговоренные в авторской программе, нам пришлось преобразовать и адаптировать ее некоторые элементы.

Индивидуальная коррекционная программа включает в себя следующие компоненты: растяжки, глазодвигательные и дыхательные упражнения, а также упражнения для языка и мышц че-

лости, перекрестные телесные упражнения, упражнения на развитие мелкой моторики рук, упражнения на релаксацию, функциональные упражнения, упражнения для развития коммуникативной и когнитивной сферы. Также в работе используются приемы арттерапии, песочной терапии, сказкотерапии и акватерапии.

Поскольку достигнуты положительные результаты в коррекции агрессивности, то представляется возможным откорректировать следующую функцию – импульсивность. Структура занятия включает в себя: растяжку – 1-2 минуты; дыхательное упражнение - 2 минуты; глазодвигательное упражнение – 1-2 минуты; упражнения для развития мелкой моторики рук 3-4 минуты; функциональные упражнения на развитие внимания, произвольности, самоконтроля; нейтрализация гнева и агрессии 2-3 минуты; релаксация – 2-3 минуты. Разработан комплекс занятий с использованием песочной терапии.

Также введены в структуру занятий упражнения с массажными шариками и колечками су-джок. Родителям на этом этапе коррекции после разъяснительной беседы даны следующие рекомендации: продолжать упражнения с использованием элементов массажа (вариация йоговской гимнастики по Арцишевской И.Л.); использовать контрастный душ; избегать мест большого скопления людей; не допускать переутомления ребенка, четко соблюдать режим дня.

Процесс коррекции находится на стадии реализации и пока не завершен.

В процессе реализации индивидуальной коррекционной программы предполагается, что проведенный курс занятий поможет ребенку справиться с проявлениями синдрома - дефицитом внимания и импульсивностью.

Дизонтогенетическое развитие первого функционального блока мозга также может спровоцировать леворукость. Ввиду того, что компенсаторные возможности детского мозга весьма велики, и ограничиваться могут только возрастом, при грамотной нейропсихологической коррекции, направленной на нивелирование признаков дизонтогенеза, может произойти спонтанная смена ведущей руки. Так как возраст Матвея является сенситивным для формирования и стабилизации адекватных межполушарных связей и корково-подкорковых отношений, то теоретически мы располагаем возможностью изменения его латерального профиля.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арцишевская И.Л. "Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду" – М.: Книголюб, 2005. – 64с.
2. Мурашова, Е. В. Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы»: Гиподинамический и гипердинамический синдром / Е. В. Мурашова. - 2-е изд., доп. - Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 256 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: СФЕРА, 2002. –510 с.
4. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. — М.: ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: АСАДЕМА, 2002. – 159с.
6. Цветкова Л.С Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение М., 2000. – 148 с.

**Ю.Т. Винярка**

### **ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ЗАНЯТИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты практической работы, направленной на личностное развитие младших школьников с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра инвалидов. Наиболее важным направлением их личностного развития является восстановление или компенсация утраченных социальных связей, адаптация ребенка к социально здоровой среде, позитивные формы активности в игре, общении, познании. Описан анализ некоторые из проведенных игр, указали на допущенные ребятами ошибки и способы их устранения. Проведение коррекционных игр позволило нам говорить о положительных сдвигах у детей.

**Ключевые слова:** игры, личностное развитие, младшие школьники, ограниченные возможности здоровья, реабилитационный центр инвалидов.

**Y. T. Wynarka**

### **PEDAGOGICAL SUPPORT PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS WITH DISABILITIES**

**Abstract.** The article deals with the issues of complex correctional in the process of educational activity. The teacher organizes both individual and group classes in various areas, based on the educational needs of disabled child. Cooperation with families of disabled child plays an important role. Pedagogical support for the development of personal qualities of disabled child is impossible in isolation from the

family. It is an individual environment of life and development of children, playing a leading role in moral education, integration into the value world adopted in society.

**Key words:** disabled child, family, Russia, pedagogical support, directions, education.

С целью оказания педагогической поддержки личностного развития младших школьников с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра инвалидов нами были проведены занятия, в основе которых лежал игровой метод. Наиболее важным направлением личностного развития младших школьников с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра инвалидов является:

- восстановление или компенсация утраченных социальных связей,
- адаптация ребенка к социально здоровой среде,
- позитивные формы активности в игре, общении, познании.

В процессе проведения занятий мы включали детей в коррекционные игры, направленные на развитие личностных, коммуникативных умений. Мы разделили игры на три группы.

Группа 1 направлена на развитие у детей информационно-коммуникативных умений. К задачам этой группы относят:

- «- показать детям значение общения в жизни людей;
- развивать умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения;
- учить соотносить средства вербального и невербального общения;
- развивать умение использовать мимику и жесты;
- развивать умение внимательно слушать собеседника;
- развивать умение благодарить товарища, высказывать поздравление, определять мнение и отношение к себе товарищей по общению;
- развивать умение вежливо отвечать на вопросы собеседников, кратко и корректно формулировать ответ;
- развивать умение эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику;
- развивать умение осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации;
- учить получать и снабжать собеседников информацией и другие цели.

Перечень игр первой группы, ориентированных на развитие информационно-коммуникативных умений, включал в себя следующие сюжетно-ролевые игры: «Режим молчания, или Большой разговор», «Диалог», «Продолжи сказку», «Угадай, кто я?», «Разговор через стекло», «Передай указание», «Подарки», «Пресс-конференция», «Покажи, что я делаю», «Рассказ по кругу», «Вы ошиблись номером», «Войско овощей и фруктов», «Кто красивей всех на свете?» [Панов, 2017, с. 42].

Группа 2, где цель заключается в развитии регуляционно-коммуникативных умений.

Задачи:

- «- развивать умение определять внутренний мир человека;
- учить внимательно относиться к товарищам;
- развивать умение соотносить свои действия, мнения, желания с партнёрами по общению;
- формировать умение оценивать эмоциональное поведение окружающих;
- развивать умение доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению;
- формировать умение оценивать результаты совместного общения;
- развивать умения действовать совместно и осуществлять само- и взаимоконтроль за деятельностью;
- развивать умение оценивать критически себя и других.

Перечень второй группы игр, ориентированных на развитие регуляционно-коммуникативных умений, включал в себя следующие сюжетно-ролевые игры: «Детектив», «Неудобная ситуация», «Школа доверия», «Сказки из мусора», «Дискуссия», «Путешествие по железной дороге», «Скульпторы», «У нас всё можно», «Клеевой ручеек», «Школа разведчиков», «Магазин игрушек», «Ищем клад», «Встреча через пять лет», «Пчёлы», «По следам Робинзона» и др.» [Панов, 2017, с. 43-44].

Группа 3, направлена на развитие аффективно-коммуникативных умений. Задачи:

- «- развивать умение делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнёрами по общению;
- развивать умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание;
- учить помогать и поддерживать товарищей;
- учить заботиться о товарищах;
- учить соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами;
- формировать умение быть честным, не уклоняться от ответов.

Перечень третьей группы игр, ориентированных на развитие аффективно-коммуникативных умений, включал в себя следующие игры: «Что случилось?», «На приёме у доктора Пилулькина», «Встреча сказочных героев», «Игра с масками», «Материнская забота», «Провинившийся», «Три подружки», «Последняя встреча», «На приёме у психолога», «Без маски», «Комиссионный магазин» и др.» [Панов, 2017, с. 44].

Рассмотрим некоторые из проведенных игр, развития личностных качеств и коммуникативных умений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Одной из них является игра «Встреча сказочных героев». Она направлена на развитие умения делиться своими настроениями, чувствами и интересами с партнером по общению.

Мы подобрали каждому ребенку сказочного персонажа, обладающего противоположными личностными качествами. Далее мы сказали: «Представьте себе, что я «волшебница». Сейчас каждому из вас я подберу сказочного персонажа и дам каждому по пять «жизней», которых вы лишитесь, если измените поведение своих героев». Дети сели в круг и начали придумывать общую сказку со своими героями, а затем разыграли ее.

После игры мы попросили ответить их на следующие вопросы: «Каковы были твои ощущения в новой роли?»; «Смог бы ты в реальной жизни вести себя как твой герой?»; «Что тебе мешало сохранять определенный стиль поведения?»; «Каковы сильные и слабые стороны каждого героя?» и пр.

Таким образом, проведение коррекционных игр позволило нам говорить о положительных сдвигах у детей из всех групп (в соответствии с выявленными уровнями развития личностных качеств и коммуникативных умений).

Дети стали быстрее включаться в общение. Например, в игре «На балу у короля» нужно было разыграть ситуации такие как: представление гостя королю и королеве; вручения им презентов и пр. Дети затруднялись подобрать соответствующие слова, часто не могли описать свои костюмы. Были случаи при проведении игр, когда коммуникативные действия детей отличались беспорядочностью, они не стремились учитывать личностные и эмоциональные особенности партнеров. Например, в игре «Детектив» дети с ОВЗ долгое время не могли разгадать правильный ответ, называя всех детей без разбора.

К концу нашей экспериментальной работы по педагогической поддержке личностного развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья они стали более легко и свободно вступать в контакт. Так, во время игры «Встреча через пять лет» участники активно вступали в контакт со сверстниками; старались внимательно слушать своего собеседника и учитывать личностные особенности и эмоциональное состояние партнера.

Для личностного развития важную роль играет формирование интеллектуальных умений у детей с ОВЗ. Оно осуществлялось в процессе экспериментальной работы в два этапа:

1. формирование приемов сравнения;
2. формирование приемов обобщения и классификации.

Рассмотрим каждый из этапов более подробно.

I этап. В ходе обучения приему сравнения дети овладели интеллектуальными умениями: выделять признаки предмета в процессе сопоставления его с другим предметом; определять общие и отличительные свойства в сравниваемых объектах; отличать существенные и несущественные признаки объекта.

С этой целью мы подобрали и провели следующие игры: «Найди предмет не похожий на другие», «Исследователь», «Что на что похоже?», «Найди вырезанные кусочки», «Чем похожи и чем отличаются?», «Что изменилось?», «Что объединяет предметы?», «Домино», «Давай сравним», «Найдем два одинаковых предмета»; «Назови признак предмета» и др.

Каждый участник должен был самостоятельно выполнить задание, если он не справлялся, то мы помогали ему. При этом мы использовали соответствующие уровню развития ребенка меры помощи. Затем мы предлагали ребенку выполнить аналогичное задание.

Вначале (с помощью перечисленных игр) мы учили детей анализировать предмет с различных сторон, сопоставляя его с другими, обладающими иными свойствами. Когда дети с ОВЗ научились выделять свойства через сравнение одного предмета с другим, мы направили работу на развитие умения проводить сравнительный анализ выделенных свойств, находя в них отличия. Затем на занятиях мы перешли к определению общих свойств.

После этого мы учили детей отличать существенные, важные свойства от несущественных, второстепенных. Поэтому акцент делался на демонстрации отличия существенного признака от несущественного. Для этого использовались игровые задания, в которых существенный признак заранее задан или находится «на поверхности», чтобы его легко было обнаружить.

Затем мы показывали детям, как соотносить между собой понятия «общий» и «существенный» признак, и обращали внимание на то, что «общий» признак не всегда является «существенным», но «существенный» - всегда «общим».

Умение находить существенные признаки объекта является одной из важных предпосылок овладения приемом обобщения.

Рассмотрим вышесказанное на конкретных примерах.

Мы провели игру «Чем похожи и чем отличаются?» с младшими школьниками с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра инвалидов. Ее цель заключается в развитии у детей с ОВЗ умений выделять в объектах сравнения сходные и различные признаки. Для игры мы подбирали пары картинок или слов, обозначающих изображенные на них явления или предметы.

Мы называли ребенку с ОВЗ одну из пар и просил определить в чем их сходства и различия. Ребенку нужно было назвать как можно больше признаков, отличий и сходств.

Эту игру мы проводили как индивидуально, так и с группой детей. В последнем случае мы предлагали назвать сходные и отличительные признаки картинок по очереди. Если ребенок не мог назвать ни одного признака, то он пропускал ход. В процессе проведения игры мы стремились к усложнению заданий, используя более сложные и менее известные понятия для сравнения.

Качественным отличием использования данной игры стало следующее обстоятельство:

- в начале эксперимента детям с ОВЗ было легче сравнивать реальные предметы, а не понятия. В конце эксперимента эти же дети достаточно легко сравнивали понятия, которые обозначали реальные предметы.

В процессе формирующего эксперимента мы использовали игру «Зачем и почему?». Е.С. Унковская дает следующую характеристику игре: «цель: стимулировать развитие логического мышления ребенка, и его общую эрудицию. Экспериментатор задавал вопрос, а ребенок на него отвечал. Вопросы были трех типов: на предположение, угадывание, додумывание; на выяснение причины или смысла происходящих событий;

3) на принятие решения и планирование своих действий. Вот несколько примеров:

Вопросы первого типа:

Как ты думаешь, зачем мама ходит на работу?

... зачем эти люди пришли в ресторан?

... для чего нам нужны книги?

... для чего нам нужны печки и плиты?

... для чего нам нужны ножницы?

... для чего человек спит?

... зачем нам нужен телефон?

Вопросы второго типа:

Почему масло тает на раскаленной сковороде?

Почему вода в холодильнике замерзает?

Почему зимой включают отопление?

Почему предметы падают вниз, а не вверх?

Что требуется для жизни собаке, кошке, рыбке?

Вопросы третьего типа:

- Мы хотим пригласить на следующее воскресенье гостей. Перечисли все, что мы должны сделать?

- Денис пролил варенье на пол. Что ему теперь делать? Как поступить лучше всего?

- В очередь за помидорами Ивасик втиснулся впереди Маринки. Как ей быть?

- Катенька пошла гулять и заблудилась. Что ей делать? Перечисли все варианты. А как поступить лучше всего? Что нужно знать, чтобы никогда больше не потеряться?

- Как узнать сколько времени?» [Унковская, 2009, с. 20].

Мы придали игре разнообразие с помощью смены ролей: один вопрос задавал ребенок, второй – ведущий. В результате выиграл тот, кто дал больше правильных ответов. Если кто-то из детей не был уверен в правильности нашего ответа, то ему разрешалось попросить кого-нибудь из группы оценить его. В качестве вывода по использованию данной игры для педагогической поддержки личностного развития младших школьников с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра инвалидов, можно сказать следующее:

- ее использование создало предпосылки для развития логики детей (при ответах на вопросы), при этом увеличилось количество правильных ответов.

II этап. Второй этап работы заключался в развитии приемов обобщения и классификации.

На втором этапе мы направили деятельность на развитие: умения конкретизировать общее понятие через единичные; умения группировать объекты на основе найденных самостоятельно общих качеств, обозначая словом образованную группу; умения распределять объекты по классам.

С этой целью мы использовали игры: «Разложи карточки на группы», «Назови добрых героев сказки», «Назови одним словом», «Я знаю...», «Что разное», «Что объединяет предметы»,

«Что общее?», «Подбери картинки к слову» «Раздели на группы», «4-й лишний», «Сложи похожее с похожим», «Универсальный магазин» и пр.

Развитие умений осуществлялось поэтапно:

- умение объединять предметы в одну группу, не называя образованную группу;
- умение обозначать сгруппированные предметы обобщающим названием;
- умение формулировать опережающее словесное обобщение.

Так, цель игры «Один лишний» развивать у детей умение обобщать. Мы подготовили предметы и картинки, имеющие отношение к следующим группам: напитки, игрушки, обувь, инструменты, посуда, фрукты, рыбы, овощи, ягоды, продукты, одежда и пр.

Затем мы выбрали по четыре картинки одной группы и одну картинку из другой группы. Картинки располагались в одном ряду на столе. То есть одна картинка была лишней. Ребенку нужно было внимательно посмотреть все картинки, найти лишнюю, объяснив свое решение. Далее мы предлагали ему определить какой предмет является лишним в каждом ряду.

После того как ребенок делал свой выбор, мы просили объяснить, почему именно данная картинка лишняя. Выбор считался нами правильным только если ребенок правильно называл обобщающее слово для большинства изображенных предметов с указанием признака для лишнего предмета.

Среди распространенных ошибок детей в игре «Один лишний» было объединение предметов в группы только по внешним признакам. Так, к одной группе некоторые дети относили предметы со сходной формой. Мы считаем, что причинами этих ошибок выступают:

- недостаточное знакомство с предметами;
- неумение подобрать верное обобщающее слово;
- недостаточное знакомство со всеми предметами,
- стремление быстрее выполнить задание, то есть поспешность.

Для устранения данных ошибок мы предпринимали следующие действия:

- при первом и втором видах ошибок мы просили ребенка рассказать о предметах, которые изображены на рисунке, задавая наводящие вопросы: Каковы особенности предметов? Для чего они предназначены? Далее мы помогали ребенку найти верное обобщающее слово.

- для ошибок (3, 4) мы напоминали о внимательности детям, рекомендовали не спешить с ответом, сначала последовательно изучить все предметы. Это помогало детям с ОВЗ сконцентрироваться на выполнении задания и найти правильный ответ. Когда такие напоминания не решали проблему, то мы более целенаправленно работали с «импульсивностью»: использовали игры, тренирующие произвольные процессы, в частности, произвольность и устойчивость внимания.

В результате проведенной работы дети научились достаточно быстро находить обобщающее слово, и выделять предмет в группу, используя при этом не только внешние признаки предмета.

Также в работе мы хотим описать использование игры «Обручи». Ее цель заключается в развитии у детей с ОВЗ умения классифицировать по одному и более признакам. Для игры мы использовали фигурки и детские обручи. В начале игры мы рассказывали ребенку, что игровое поле состоит из двух частей – внутри и снаружи обруча. Затем мы разделяли фигурки поровну — себе и ребенку. По правилам ребенку нужно было расположить фигурки так, чтобы только белые фигуры оказались внутри обруча.

Дети ходили по очереди, используя фигуры только из своего комплекта. Каждый ошибочный ход ребенок «наказывался» штрафным очком. Когда все фигуры были ребенком разложены, мы задавали следующий вопрос: «Какие фигуры оказались снаружи обруча?». Правильным был ответ – «вне обруча находятся все небелые фигуры» или «все черные и полосатые фигуры».

Ошибкой считалось, если ребенок стремился перечислить находящиеся там фигуры (например, треугольники, квадраты и пр.). В этом случае мы обращали внимание игрока на то, что внутри круга тоже есть такие фигуры. То есть величина и форма фигур не имеют в этой игре никакого значения.

Основная цель первого варианта игры «Обручи» – научить детей определять свойства фигур, оказавшихся снаружи обруча, через свойство фигур, лежащих внутри него. Таким образом, проведение игры позволило детям научиться называть все фигуры, находящиеся снаружи обруча одним словом – некруглые, небольшие и пр.

Итак, в статье мы представили практику проведения некоторых игр с детьми с ОВЗ, рассмотрели встречающиеся ошибки и варианты их исправления в процессе работы. Нами описано проведение таких игр как «Встреча сказочных героев», «Чем похожи и чем отличаются?», «Зачем и почему?», «Один лишний», «Обручи».

Мы утверждаем, что к концу нашей экспериментальной работы по педагогической поддержке личностного развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья они стали более легко и свободно вступать в контакт. Так, во время игры «Встреча через пять лет»

участники активно вступали в контакт со сверстниками; старались внимательно слушать своего собеседника и учитывать личностные особенности и эмоциональное состояние партнера.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Панов А.М. Центр социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями - эффективная форма социально-го обслуживания семей и детей // Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы. М., 2007. – 82 с.
2. Унковская Е. С. Особенности владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов школы VIII вида // Дефектология. 1999. № 4.– С. 19-27.

**В.М. Глушань, Л.В. Крутецкая, А.В. Фитищенко**

### ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной теме применения ИКТ в образовательном процессе. Все содержание статьи основано на личном практическом опыте авторов применения ИКТ в учебном процессе. Рассматривается место учителя в условиях все возрастающей роли ИКТ в образовательном процессе. Особо отмечается, что ИКТ предъявляют повышенные требования к профессиональной компетентности учителя, требуют от него готовности к постоянному совершенствованию профессионального мастерства. Отмечаются наиболее эффективные формы представления учебного материала, обеспечиваемые ИКТ. Приводится опыт использования ИКТ в дистанционной форме обучения.

**Ключевые слова:** ИКТ, информационное общество, дистанционное обучение, образование и воспитание.

**V.M. Glushan, L.V. Krutetskaya, A.V. Fitishchenko**

### EXPERIENCE OF TRAINING AND EDUCATION WITH THE USE OF ICT

**Annotation.** The article is devoted to the actual topic of ICT application in the educational process. The whole content of the article is based on the personal practical experience of the authors of the application of ICT in the educational process. The place of the teacher is considered in the context of the growing role of ICT in the educational process. It is particularly noted that ICTs impose increased demands on the professional competence of the teacher, demand from him readiness for the continuous improvement of professional skills. The most effective forms of presentation of the educational material provided by ICT are noted. The experience of using ICT in distance learning is presented.

**Key words:** ICT, information society, distance learning, education and upbringing.

#### Введение

Тридцать лет назад в нашу жизнь активно внедрились информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), они стали информационной революцией практически во всех без исключения сферах созидательной и творческой деятельности людей. С 1 сентября 1985 г. в программу общеобразовательной средней школы СССР был введен предмет информатики. Он назывался «Основы информатики и вычислительной техники». Можно считать, что именно с этой даты в нашей стране началось восходящее шествие ИКТ. Появилось огромное число публикаций о применении ИКТ в сфере образования [1]. Так в [2] обобщенно рассмотрен широкий круг вопросов о роли компьютерных технологий в науке и образовании, а отдельная глава посвящена изменению образовательного процесса под влиянием ИКТ. Этот же вопрос детально обсуждается в [1] с дидактических позиций в образовательном процессе. В работе [3] отмечается, что «ИКТ способствуют широкому внедрению инновационных технологий в обучении, уточнению целей и задач, изменению содержания образовательного процесса, совершенствованию форм и методов обучения». В предлагаемой статье интересу и вниманию читателей предлагается опыт и навык использования ИКТ в обучении и воспитании школьников

#### Учитель в информационном обществе

Мы живем в изумительный период, когда общество вступило в новый этап своего развития. Это время, когда невероятно быстрыми темпами идет формирование нового информационного общества, в котором информация и информационные процессы становятся одной из важнейших составляющих жизнедеятельности как отдельного человека, так и всего социума. Развитие глобального процесса информатизации общества ведет к формированию не только новой информационной среды обитания людей, но и нового, информационного уклада их жизни и профессиональной деятельности, а, таким образом, и обучения. При этом важнейшей тенденцией

развития образования во всем мире становится информационный характер образовательных процессов. По этой причине социум предъявляет социальный заказ на развитие юного поколения, способного ориентироваться в нынешнем информационном пространстве.

Усовершенствование концепции школьного образования раскрывает новейшие интересы, возможности и способности для обучаемых, однако в то же время предъявляет повышенные требования к профессиональной компетентности педагога. Быстрая переменчивость общества, в котором значительно ускоряется процесс возникновения новых знаний, а по этой причине регулярно появляется необходимость в новейших профессиях, потребует с педагога готовности к непрерывному обновлению и постоянному совершенствованию собственных профессиональных способностей. Задача воспитания обучающихся, всесторонне развитых и подготовленных к жизни и взаимодействию в современном информационном обществе, может быть решена только учителем, владеющим современными педагогическими и информационными технологиями. Одной из важнейшей составляющей профессиональной компетентности учителя становится степень его готовности к использованию современных ИКТ в своей профессионально-педагогической деятельности.

Развитие информативной культуры педагога приводит к расширению комплекса преподавательских методов и приемов, которые оказывают большое влияние на преподавательскую деятельность. Совокупность профессионально-значимых качеств, требуемых с целью благополучной высококлассной работы педагога, расширяется подобными специфическими свойствами равно как, целенаправленность, личная точка зрения и индивидуальные свойства, которые определяют степень информативной культуры преподавателя в целом.

С возникновением компьютерных сетей и других, подобных им средств ИКТ, образование получило новейшее качество, взаимосвязанное в главную очередность с перспективой незамедлительно приобретать сведения с каждой точки земного шара. Через глобальную компьютерную сеть Интернет возможен практически мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов, и т.д.).

В рамках обычного урока в школе педагог никак не в состоянии уделить внимание абсолютно всем учащимся – на это на физическом уровне никак недостаточно времени.

Способным учащимся не интересно осваивать новый материал в обычном темпе урока, слабые за этим темпом не успевают. Найти решение на данный вопрос могут электронные учебные пособия. Но электронное пособие никак не в состоянии заменить педагога, это и не требуется. Он может помочь осуществить учебный процесс, предельно рассматривающий характерные черты личности любого учащегося, его личные возможности к усвоению нового материала, решению задач, самостоятельному обучению.

Педагог выполняет координирующую, консультирующую и контролирующую функции. Не мало важен и тот факт, что обеспеченность учащихся домашними компьютерами, в том числе подключенными к Internet, несоизмерима выше, нежели в учебных заведениях. Учащийся имеет возможность, не выходя из дома, в удобных обстоятельствах, в характерном для себя темпе проходить порекомендованную преподавателем программу. При этом приобретает навык независимой деятельности и дистанционного обучения. К тому же, непосредственно дистанционная форма обучения в силах оставаться довольно результативной в постановлении лично-ориентированных проблем подростков и преподавателей.

#### **Средства ИКТ, использовавшиеся в образовательном процессе**

Главным программно-техническим средством ИКТ с целью информационной сферы любой концепции создания считается индивидуальный компьютер, способности которого формируются определенным в нем программным обеспечением. Ключевыми разновидностями программных средств считаются системные программы, прикладные программы и инструментальные средства с целью исследования программного обеспечения. К целым программам, в основную очередность, принадлежат операционные концепции, обеспечивающие связь абсолютно всех иных проектов с технологическим оснащением и связь пользователя индивидуального компьютера с программами. К данному типу кроме того причисляют служебные либо сервисные программы. К прикладным программам относят программное предоставление, что считается инструментарием информативных технологий – технологий деятельность с текстами, графикой, табличными сведениями и т. д.

Информационные технологические процессы дают возможность формировать таким образом именуемые виртуальные просветительные концепции, основным плюсом которых считается вероятность формирования индивидуализированной, направленной на высокопрофессиональный рост личности, образовательной концепции и осуществлении её в 3-х системах:

а) информационно-поисковый, направленный в формирование личных познавательных интересов педагога и ученика, поощрение его последующего самопознания, саморазвития и

самореализацию;

б) самообучающий, базирующийся в индивидуальном участии обучающегося в концепции либо подборе просветительных проектов, какие предельно нацелены на его способности, планы и стиль существования;

в) дистанционный, созданный в модульном убеждении преподавания, в базу которого возложены тренировочные (просветительные) модули, включающие:

- общетеоретический блок (лекционные, справочные, информационные, научные материалы),
- практический блок (задачи, вопросы для самоконтроля, материалы с опыта работы),
- контрольный блок (условия к рубежному и окончательному контролю, проблемы с целью самоподготовки),
- методический блок (советы согласно осуществлению просветительного модуля, концепции индивидуальных маршрутов освоения, план совещательной деятельности, контактные адреса). У обучающегося возникает дополнительная возможность приобщения к общественным ценностям, которая основана не только лишь в общении с педагогом и одноклассниками, а в независимой работе с информационной сферой.

В нашем опыте работы с ИКТ была построена своя система подготовки к урокам. Она включает в себя следующие основные разделы:

1. Медиатека. Тут сохраняются все без исключения доступные мультимедийные информационные объекты. Раздел считается не закрытым, что позволяет содержать в нем новейшие информативные объекты (ИО) и редактировать свойства имеющихся ИО.

2. Конструктор заданий и презентаций. С поддержкой «конструктора сформированы задачи и демонстрации к урокам, а учащиеся сформировали наборы нужных материалов в процессе индивидуальных уроков с целью формирования мультимедиа-сочинений, докладов и рефератов.

3. Плеер презентаций. Включающийся тут набор инструментов и сервисов, специализированных с целью независимого воспроизведения презентаций, предоставил осуществлять контроль просмотром демонстрационной последовательности наглядного материала, регулировать степень громкости голосового сопровождения. Кроме того, был создан «Индивидуальный портфель», т. е. собран и систематизирован комплекс материалов к урокам и тематическое планирование. Построенная с применением нынешних мультимедиа-технологий концепция дает уникальные возможности с целью осуществлении креативных инициатив педагога. В следствии получается совершить собственные задания наиболее интересными, увлекательными и явными, применяя:

- реалистичный визуальный ряд, который содержит фотографии иллюстрации, объектов изучения и видеофрагменты с демонстрацией действий жизнедеятельности активных организмов;
- звуковой ряд, который показан в виде голосовых фрагментов творений, голосов птиц и животных, примечание к изображению в экране;
- диаграммы, схемы, таблицы, формулы;
- компьютерное моделирование (виртуальную действительность, предметы диалогового взаимодействия, игры).

Необходимо отметить, то что нынешние дети все без исключения меньше обращаются за информацией к книжкам, а стремятся её приобрести из компьютера. Это возможно объяснить тем, что традиционное чтение книжек требует немалых расходов, стараний и это менее увлекательно, нежели прочтение с экрана монитора компьютера. Но данный принцип верен при условии, то что современные ребята хорошо освоились с отыскиванием информации по компьютеру. А в большинстве случаев это считается правдой. Парадоксален тот факт, то что применение ИКТ существенно увеличивает степень облученности при невысокой мотивации обучающихся. Один с плюсов использования мультимедиа технологии в обучении считается увеличение качества преподавания за счет новизны работы, заинтересованности к работе с компьютером. Использование компьютера на уроках может стать новым методом формирования интенсивной и разумной деятельности обучающихся, сделав занятия наиболее приятными и увлекательными. Задания с использованием компьютерных концепций никак не замещают педагога, а напротив, совершают взаимодействие с учащимся наиболее содержательным, персональным и активным. Комплекты преподавательских программных средств дают возможность довести до обучающихся большой поток информации. При этом у подростков формируется зрительная память, акцентируется интерес в важных предметах за счет фрагментальной подачи материала. При работе применяют преимущества информационных технологий, содержащиеся в комбинации сразу нескольких каналов восприятия данных: текста, рисунка, анимации, звукового сопровождения и иных компонентов.

К более результативным формам представления материала необходимо отнести мультимедийные презентации. Презентация предоставляет возможность педагогу показать творческий процесс, неповторимость, исключить формального расклада к проведению уроков. Эта

модель дает возможность вообразить учебный использованный материал равно как концепцию красочных основных фигур, заполненных подробной структурированной информацией в точно поочередном порядке. В данном случае задействуются разнообразные каналы восприятия обучающихся, то что дает возможность вложить информацию не только лишь в фактографическом, однако и в ассоциативном варианте в память обучающихся. Преимущество подобного понятия учебной информации – развитие у подростков системы мысленных образов.

Подача учебного материала, с применением информативных технологий преподавания, дает возможность увеличить результативность практических и лабораторных уроков никак не менее, чем в 30%, а объективность контролирования знаний учащихся – в 20-25%. Успеваемость в группах, обучающихся с применением компьютерных технологий как правило больше в среднем в 0,5 балла. [4]. Индивидуальный опыт чтения лекций в форме презентаций с использованием мультимедийных средств дает возможность заявлять, то что период предъявления лекционной части направленности возможно сократить в 1,5–2 раза согласно сравнению с классическим методом. Это разъясняется тем, что лекционный материал, предложенный в форме презентации, предварительно точно выверен и скомпонован: текст, таблицы, графики, формулы размещены в поле слайдов непосредственно таким образом, как их легче и стремительнее в целом можно перенести в поле страниц студенческого конспекта. Это дает возможность учащимся в отсутствии суматохи и спешки конспектировать лекцию, а педагогу нет потребности в неоднократном повторении одних и тех же фраз текста. Значимость педагога сводится к необходимым разъяснениям более трудных областей лекции. При этом поддерживаются более удобные требования коммуникативного общения педагога со студентами, что, в целом, содействует более высококачественному освоению учебного материала [5].

Результативность учебного процесса в следствии введения информационных средств мультимедиа увеличивается за счет их своеобразного влияния в мыслительную работу обучаемого. Более современные возможности мультимедиа состоят в применении их в учебном процессе в качестве интерактивного многоканального инструмента познания. Экспериментальный, проектный подход в системе обучения подростков, разработка ими личных мультимедиа (гипермедиа) проектов, непрерывное применение мультимедиа учебного назначения по предмету, дают возможность модифицировать классический процесс в формирующий и креативный. Освоение базами применения информационных технологий подразумевает не столько усваивание определенной суммы знаний или закрепление способностей, сколько эмоциональную подготовленность благополучно изучать и результативно применять новейшие компьютерные средства.

Но организация уроков с применением средств ИКТ требует от педагога немалых затрат времени. Однако, наверное, одним из значительных малоприятных факторов при применении ИКТ в учебном процессе считаются внезапные отключения электричества. В таком случае нарушается весь процесс выполнения усердно спланированных уроков, а у обучающихся совершается неполное либо абсолютное исчезновение концентрации и настроения на проведение уроков. Для того, чтобы аналогичные случаи не оказались внезапностью, педагог обязан быть к ним готов, т.е. осуществлять деятельность традиционными способами – доска, мел, тряпка.

В настоящее время наряду с традиционным обучением все чаще мы слышим о дистанционном образовании как об одном из наиболее независимых методов обучения. Информационная сфера общества становится весьма доступной, а совместно с данным изменяется понимание об этом, как необходимо обучаться, как познавать мир. На сегодняшний день мы никак не можем расценивать обучение только лишь как процесс передачи знаний от педагога обучающемуся, как процедуру формирования требуемых знаний и умений, хотя, безусловно, вышеназванные компоненты учебного процесса целиком никак не отменяются, однако ранее и не считаются основными. Подобным образом, мы выходим на качественно новейшую степень взаимодействия между педагогом и обучающимися. Современный преподаватель приобретает новую значимость – значимость проводника познаний, помощника и консультанта. И познания рассматриваются не как сама задача, а как метод развития личности. Применение дистанционных образовательных технологий – это не популярное направление, предопределенное возникновением разных современных гаджетов. Формирование дистанционного образования признано одним из ключевых направлений основных образовательных программ ЮНЕСКО «Образование для всех», «Образование через всю жизнь», «Образование без границ».

Одному из авторов данной статьи в силу стечения обстоятельств пришлось приобрести опыт дистанционного обучения, работая в течение шести последних лет учителем начальных классов в уникальном образовательном учреждении Ростовской области – центре дистанционного образования (ЦДО). В этом центре обучают детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которых особенно актуально дистанционное обучение. Школьники ЦДО могут обучаться на дому в подходящее им время и в оптимальном темпе, необходимо только владение

простыми умениями работы с компьютером. Личный опыт работы с обучающимися с ОВЗ доказывает, то что использование дистанционных технологий может помочь индивидуализировать обучение, сформировать обстановку успеха, гарантировать деятельный аспект, направлять в самообучение и саморазвитие. Дистанционная технология обучения в современном этапе – это комплекс методов и средств преподавания и администрирования учебных процедур, которые обеспечивают осуществление учебного процесса на расстоянии, используя современные ИКТ.

Дистанционные уроки с детьми с ОВЗ проводятся в режиме онлайн согласно расписанию уроков. Учебные занятия планируются таким образом, чтобы, по возможности, они были проведены в первой половине дня, в период максимальной физической и умственной деятельности детей. В расписании указывается, когда учащийся и педагог встречаются в Skype. Акцентируется также время на получение с учащегося отсканированной копии домашнего задания, его проверки, сканирования проверенной работы и дальнейшей отправки обратно обучающемуся. Все без исключения отсканированные письменные работы сохраняются в отдельных папках.

На уроках получения новых знаний с целью наиболее высококачественного запоминания учебного материала уместно применять видеозаписи лекции, создавать видеоролики, мультипликационные ролики, осуществлять видеоконференцию, в рамках которой излагается новый использованный материал, презентации, видеофильмы, аудиофайлы, различные исследования, электронные учебники и тренажеры, электронные энциклопедии. Закрепление новых знаний в практических занятиях возможно осуществлять в программах-тренажерах, играх, исследованиях, звуковых диктантах. Роль «Демонстрация экрана» применялась с целью контролирования работы, выполняемой обучающимися. С целью контролирования степени освоения тренировочного материала применялись способности компьютерного тестирования и обработки итогов. Приобретенный навык демонстрирует, то что с целью увеличения производительности просветительного процесса предпочтительно формировать личные авторские электронные ресурсы согласно различным объектам и с целью внешкольной работы.

Практическая деятельность показала, то что при осуществлении дистанционного обучения информационные технологические процессы в первую очередь обязаны гарантировать:

- доставку обучаемым главного объема исследуемого материала;
- интерактивное взаимодействие обучаемых и педагога в ходе преподавания;
- предоставление обучаемым возможности независимой работы согласно освоению исследуемого использованного материала;
- оценку познаний и способностей, приобретенных ими в ходе преподавания.

Для свершения данных целей были применены следующие информационные технологические процессы:

- предоставление учебников и иного печатного использованного материала;
- пересылка исследуемых материалов согласно компьютерным телекоммуникационным каналам;
- дискуссии и семинары, проводимые посредством компьютерных телекоммуникации;
- видеопленки;
- голосовая почта;
- двусторонние видео телеконференции;
- односторонняя видеотрансляция с обратной взаимосвязью согласно телефонному аппарату;
- электронные (компьютерные) образовательные средства.

Требуемая и ключевая доля концепции дистанционного обучения - самообразование. В ходе самообучения обучающийся способен исследовать использованный материал, воспользовавшись печатными изданиями, видеопленками, электронными учебниками, CD-ROM-учебниками и справочниками. Сложность самообучения состоит в том, то что в сети Интернет сосредоточено колоссальное число использованных материалов. Однако при самостоятельном обучении иногда сложно из значительного объема данных подобрать необходимую, более элементарную и ясную. В данном проблеме внушительна значимость педагога, который обязан предлагать веб-сайты, в каковых, с его точки зрения, подготавливаемый обязан сосредоточить интерес. Это сможет помочь ему менее расходовать времени на поиски необходимых данных, а преимущественно – в её исследование.

### **Заключение**

Применение ИКТ в образовательном процессе открывает новые способности, а дистанционная форма образования без ИКТ является попросту нереальной. Однако, в то же время ИКТ предъявляет высокие условия к профессиональной компетентности педагога, требует от него готовности к постоянному совершенствованию профессионального мастерства. Формирование информационной культуры учителя приводит к расширению и пересмотру многих педагогических

методов и приемов, которые влияют на характер преподавательской деятельности. Особенно информационная культура педагога является необходимой в форме дистанционного обучения.

Уместным завершающим высказыванием к статье является цитата К.Э. Циолковского: «*К детям надо относиться бережно, и больше всего следить за методикой своей работы. Следует искать лучших способов, возбуждать внимание в детях и поддерживать их любознательность, пытливість ума, дерзание творчества*». А ИКТ являются одним из лучших и современных способов обучения, пробуждения и развития детей.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глушань В.М., Бузняков А.Ю., Бузнякова Е.С. Дидактические принципы обучения в условиях возрастающей роли ИКТ в образовательном процессе//Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии/ Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 4, г. Уфа, 2017. с. 40-45
2. Сибирский В.К., Степанов В.Г. Компьютерные технологии в науке и образовании. <http://www.studfiles.ru/preview/1639370/page:3/2>.
3. Киселев Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании. Учебник для бакалавров/ Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2016. – 304 с.
4. Сохатюк Ю. В. Использование виртуальных лабораторий – фактор повышения качества и эффективности формирования профессиональных компетенций у студентов [Текст] / Ю. В. Со-хатюк // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 146–150.
5. Глушань В.М. Виртуальные лаборатории в образовательном процессе. Вестник Таган-го государственного педагогич. ин-та. Физико-математические науки. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед.ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – № 1.

**К.Е. Дашко**

### **ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ**

**Аннотация.** Исследование направлено на изучение организации процесса социальной адаптации детей-сирот в условиях центра помощи детям. В работе проанализированы задачи работы центра помощи детям, мероприятия по созданию условий для гармоничного развития личности воспитанника-выпускника и его успешной интеграции в социуме. В статье представлены результаты диагностики успешности социальной адаптации детей подросткового возраста в ГКУСО РО Таганрогский центр помощи детям № 17.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, социализация личности, условия социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

**К.Е. Dashko**

**Abstract.** Research is directed on studying of the organisation of process of social adaptation of children-orphan in the conditions of the centre of the help to children. In work problems of work of the centre of the help to children, actions for creation of conditions for harmonious development of the person of the pupil-graduate and its successful integration in society are analysed. In article results of diagnostics of success of social adaptation of children of teenage age in GKUCO RO the Taganrog centre of the help are presented children № 17.

**Key words:** social adaptation, socialisation of the person, a condition of socialisation of children-orphan and children who have remained without care of parents.

Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является одной из важнейших составляющих процесса формирования личностных качеств выпускника детского дома, обеспечивающих адекватную расстановку жизненных приоритетов и способствующих его становлению как полноправного члена общества [6, 9]. Практика показывает, что, выходя из детского дома, воспитанники попадают в сложные для них, незнакомые условия самостоятельной организации жизни и испытывают социальную дезадаптацию. Уровень их социального интеллекта зачастую довольно низок, это мешает им понимать общественные нормы, правила, необходимость соответствовать нормам и правилам. Для таких подростков характерны низкая социальная активность, неопределенность жизненных перспектив, размытость ценностей, недостаточная ответственность за собственное поведение, потребительская позиция по отношению к другим людям и обществу в целом, что может иметь следствием нежелание учиться и работать, бродяжничество, злоупотребление алкоголем и наркотиками, попадание в криминогенные структуры. При дефици-

те внимания взрослых даже дети, воспитываемые в семьях, могут проявлять суицидальное поведение [5], еще чаще оно вследствие родительской депривации и недостаточной психолого-педагогической помощи может иметь место у воспитанников интернатных учреждений. Из-за отсутствия социально-педагогической помощи и патронажа дети, лишенные родительского попечительства, совершают около 10–12 % всех правонарушений и преступлений в стране [1].

В специальной литературе [13, 14, 15 и др.] выделяются факторы трудностей социализации детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях: социальная изоляция, ограниченность социальных контактов; родительская депривация (полная – при отсутствии проживания в родительской семье, частичная с негативным родительским влиянием – при поступлении в интернат из неблагополучных семей), организационные условия в интернате (переполненность групп воспитанников, жесткость регламентации и дисциплинирования со стороны педагогов, отсутствие приватной зоны для воспитанника, преобладание коллективной жизни над личной, частая смена воспитателей, недостаточная компетентность педагогов для работы с детьми-сиротами). Работа по социальной адаптации детей и подростков, лишенных родительского попечительства предъявляет особые требования к квалификации социальных педагогов [6, 9, 13], педагогов-психологов [3, 7, 11, 16], воспитателей детских домов и центров помощи детям [8, 14, 15].

В.С. Мухина считает, что проживание в интернатных учреждениях накладывает своеобразный отпечаток на три сферы социализации: деятельность (недостаток самостоятельности, саморегуляции, вариативности в разных жизненных условиях), общение (отсутствует общение с родителями, ограничено со сверстниками и взрослыми, деформировано общение в широком социуме), самосознание (проблемы оценивания себя, самоидентичности, учета личных перспектив) [12]. У многих воспитанников проявляется негативистическая демонстративность, аутоагрессия, несформированность средств общения [4].

Представим деятельность педагогического коллектива ГКУСО РО Таганрогский центр помощи детям № 17 по организации социальной адаптации воспитанников.

Детский дом был основан в 1959 году как школа-интернат №17 г. Таганрога, в 1991 году школа-интернат была реорганизована в Детский дом №17 г. Таганрога, а впоследствии (2015 г.) – в центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Общая цель работы педагогического коллектива ГКУСО РО Таганрогского центра помощи детям № 17 – обеспечение условий, максимально приближенных к домашним, способствующих всемерному развитию личности каждого воспитанника, защите прав и законных интересов воспитанников, их социальной адаптации и интеграции в современный социум.

Главные задачи работы центра:

- 1) создание оптимальных условий для развития каждого воспитанника с учетом его индивидуальных особенностей;
- 2) оказание помощи в построении жизненных перспектив и профессиональном самоопределении воспитанников;
- 3) активизация работы по предупреждению делинквентного и девиантного поведения воспитанников центра посредством оптимизации правового просвещения и организации дополнительного образования;
- 4) привитие навыков здорового образа жизни, охрана и укрепление здоровья воспитанников;
- 5) развитие самоуправления воспитанников.
- 6) нравственное воспитание и повышение культуры межличностного общения воспитанников;
- 7) обеспечение гарантий социальной защиты (выплата алиментов, пенсий, пособий, контроль за сохранением прав собственности на жилье, имущественных прав воспитанников);
- 8) психолого-педагогическое сопровождение и медико-психолого-педагогическая реабилитация;
- 9) социальная адаптация воспитанников, предупреждение дезадаптации;
- 10) защита прав и интересов воспитанников (жить и воспитываться в семье, общаться с родственниками, получать патронатное воспитание и др.)
- 11) формирование гражданской позиции воспитанников, чувства патриотизма.

В учреждении созданы необходимые условия, соответствующие требованиям, предъявляемым к условиям содержания и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Созданы условия, приближенные к домашним.

Для организации проживания воспитанников оборудованы 8 групповых блоков-квартир, которые расположены изолированно друг от друга. В каждой группе не более 8 человек. В группы дети помещаются по семейным признакам. Категория детей разновозрастная. Групповые помещения укомплектованы по принципу квартиры, где имеется прихожая, гостиная, комната для учебных занятий, спальные помещения, оборудованы комфортные санитарно-гигиенические помеще-

ния. Учебные комнаты оборудованы необходимой мебелью для подготовки домашних заданий. Имеются компьютеры. У каждого воспитанника есть свое рабочее место. В группах для проведения семейных праздников, чаепитий, мероприятий есть вся необходимая посуда для сервировки стола и праздничного украшения группы.

В учреждении имеется библиотека с читальным залом, оборудованная компьютерами с выходом в сеть интернет. Библиотечный фонд составляет более 9578, который постоянно пополняется и обновляется. За 2015 год библиотечный фонд пополнился на 150 экземпляров справочной, научно-познавательной и художественной литературой.

Актный зал учреждения – любимое место воспитанников, который используется для проведения праздников, конкурсов, игровых программ, дискотек, репетиций. В зал проведен интернет, что позволяет в выходные дни организовывать работу домашнего кинотеатра.

В учреждении имеется физкультурный зал, который оснащен современными тренажерами (силовые тренажеры, электронные беговые дорожки, велотренажеры) и спортивным инвентарем. На территории центра оборудована спортивная площадка, которая включает в себя футбольную, волейбольную, баскетбольную площадки, есть дорожки для езды на велосипедах и скейтбордах, турники, где воспитанники самостоятельно, а также под руководством педагогических работников могут играть в футбол, волейбол, баскетбол, бадминтон, заниматься легкой атлетикой, кататься на велосипедах.

В учреждении оборудован кабинет парикмахерской. В штат сотрудников введена единица профессионального мастера. Дети имеют возможность дополнительно получать элементарные навыки парикмахерского искусства.

По состоянию на 01.01.2016 в Таганрогском центре помощи детям № 17 находились 22 воспитанника, из них 6 девочек и 16 мальчиков. Проживание воспитанников организовано по принципам семейного воспитания в трех воспитательных группах, размещаемых в помещениях для проживания по квартирному типу.

В центре создана атмосфера психологической защищенности, способствующей развитию индивидуальности каждого воспитанника, которая обеспечивается демократичностью общения педагогов и воспитанников, особой чуткостью, внимательностью педагогического коллектива к нуждам и потребностям детей. Основными направлениями воспитательной деятельности центра являются:

1. «Семья и семейное воспитание». Цель: Формирование чувства ответственности перед своей семьей и подготовка к выполнению супружеских ролей в будущем.

2. «Правовое воспитание и профилактика противоправного поведения». Цель: Формирование правового самосознания и социального поведения у воспитанников центра.

3. «Профессиональная ориентация». Цель: Подготовка воспитанников центра к профессиональному выбору и технологии активных действий на рынке труда.

4. «Социализация воспитанников и выпускников центра». Цель: Функционирование центра как открытого образовательного пространства.

5. «Саморазвитие и самовоспитание». Цель: Создание условий в центре для саморазвития и самовоспитания воспитанников.

Культурно-досуговая деятельность детей и подростков, воспитывающихся в центре, включает разнообразные мероприятия: как традиционные, связанные с календарными датами, так и разрабатываемые сотрудниками центра – интеллектуальные состязания, развивающие игры, спортивные соревнования, встреч с интересными людьми. Дети занимаются концертной деятельностью, участвуют в различных соревнованиях, выставках, посещают театры и кинотеатры города.

На воспитательных часах педагогами учреждения активно используются интерактивные методы воспитания и обучения, проводятся занятия в игровой форме, психогимнастика, релаксационные минуты, физкультминутки, упражнения на развитие познавательных процессов, беседы, тренинги, круглые столы по формированию здорового образа жизни, духовной и физической культуре.

Воспитательная система учреждения развивается посредством скоординированной деятельности специалистов центра по достижению единой цели. Каждый педагог работает в тесном контакте с администрацией, педагогом-психологом, социальным педагогом, решая поставленные цели и задачи, которые способствуют достижению результатов в интеллектуальном, психическом, физическом и нравственном развитии каждого воспитанника. Большое внимание уделяется новым формам проведения досуга, повышению творческой активности, использованию информационно-коммуникационных технологий.

На протяжении нескольких лет педагогическому коллективу удается успешно справляться с педагогической запущенностью воспитанников. Выстроена система самоподготовки, дополнительных занятий по предметам. На каждого ребенка заведена карта индивидуального комплексного сопровождения, где обобщается вся информация обследования и рекомендаций специалистов,

ставятся цели и задачи индивидуальной коррекционно-развивающей работы. Большое значение уделяется контролю рациональности учебной нагрузки школьников, исключению учебных перегрузок, которые, как показывают исследования психологов [2, 15, 16 и др.], ведут к невротизации ученика.

В учреждении создана служба постинтернатного сопровождения, которая включает в себя объединение специалистов разного профиля, в частности, в состав службы входят директор, зам. директора по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог, социальный педагог, медицинский работник, воспитатели. Участниками службы сопровождения являются также воспитанники, родственники воспитанников. Данная служба обеспечивает эффективное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка не только во время его проживания в центре, но также в постинтернатном периоде и после его выпуска в самостоятельную жизнь.

Данная служба призвана создать оптимальные условия для позитивной социализации, самореализации выпускников центра и их подготовки к выходу в самостоятельную жизнь. Служба организует правовые консультации выпускников, содействует в определении места и условий будущего проживания выпускников, оказывает нуждающимся помощь в постановке на квартирный учет, помогает устранять проблемы несвоевременных выплат причитающихся выпускникам (пенсии, алименты, пособия, дотации), проводит диагностику потребностей воспитанников в профориентационной и психологической помощи; осуществляет помощь в профессиональном самоопределении, трудоустройстве, приобретении необходимой квалификации; содействует в медицинской, психологической и социальной реабилитации.

В центре постоянно осуществляются мероприятия по созданию условий для гармоничного развития личности воспитанника-выпускника и его успешной интеграции в социум:

- на каждого выпускника разработаны ИПС (индивидуальные программы сопровождения);
- сформирован и ведется Банк данных выпускников с предоставлением сведений в органы опеки и попечительства территории;
- выпускникам вручаются памятки о государственных и общественных организациях, в которые они могут обратиться за оказанием помощи в трудных жизненных ситуациях, а также о всех льготах и социальных гарантиях установленных для указанной категории.

Педагогическим коллективом центра реализуется программа «Мы – рядом, мы – вместе», направленная на:

- повышение выпускниками юридической грамотности (разъяснение, куда следует обращаться по той или иной проблеме; оказание помощи выпускникам в умении реализовывать свои права, мотивировать выпускников на самостоятельное решение возникающих вопросов);
- оказание консультации со стороны медицинского персонала детского дома;
- оказание помощи выпускникам в составлении ходатайства, жалобы, исковых заявлений;
- оказание помощи в получении, замене, восстановлении утраченных документов, помощь в получении жилья, отстаивании прав на закрепленное жилье, права на соответствия жилья всем нормам и требованиям;
- проведение мероприятий по трудовой адаптации, что позволяет выпускникам решить вопросы трудоустройства и быть полноправным, материально независимыми членами общества.

Основной целью работы психологической службы ЦПД №17 является адаптация и социализация личности ребенка в условиях центра. В связи с основной целью решаются следующие задачи:

- развитие личностного и интеллектуального потенциала воспитанников на каждом возрастном этапе;
- обеспечение индивидуального подхода в обучении в соответствии с интеллектуальными особенностями и возможностями воспитанников;
- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом развитии воспитанников;
- формирование у воспитанников ответственности, уверенности в себе, активной жизненной позиции без ущемления прав и свобод другой личности. Работа психолога осуществляется по следующим направлениям:
  - диагностика;
  - консультирование;
  - коррекция;
  - просветительская работа.

Кроме перечисленных выше видов деятельности в этом направлении (коррекционно-развивающем) педагогическим коллективом центра проводится следующая работа:

- тренинги с воспитанниками младшего и подросткового возраста с целью сплочения коллектива воспитанников;

- при проведении индивидуальных и групповых занятий со всеми возрастными категориями воспитанников используются современные инновационные формы работы, такие как: музыкотерапия, арттерапия, глинтотерапия (работа с тестом), обучение навыкам релаксации, работа с позитивным мышлением;

- в кабинете психолога постоянно действует и обновляется выставка-блокнот мудрых мыслей, которая приглашает к внутреннему размышлению каждого читающего. Действует «Забор психологической разгрузки», где воспитанникам предлагается «разгрузиться» и написать все, что угодно.

В учреждении сложилась система дополнительного образования, которая является необходимым условием для личностного роста воспитанников, формирует систему знаний, конструирует более полную картину мира и помогает реализовывать собственные способности каждого ребенка, обеспечивает органическое сочетание видов досуга с различными формами образовательной деятельности, формирует дополнительные умения и навыки.

В центре работают:

- музыкальный кружок «Поющие сердечки» (руководитель Н.И. Доманская);
- вокально-инструментальный ансамбль (руководитель А.П. Апанасенко);
- театральные кружки «Таланты в каждом из нас» (руководитель А.О. Сипиева);
- творческая мастерская «Полет фантазии» (руководитель М.А. Восканян, Т.П. Ковалева);
- студия информационных технологий (руководитель Т.В. Козуб);
- секция по борьбе самбо (руководитель Ю.Г. Сухань)

Социальная адаптация в условиях детского дома – это:

- осознанное принятие и выполнение норм коллективной жизни;
- самоконтроль поведения, противодействие негативным влияниям;
- адекватное отношение к педагогическим воздействиям;
- гармонизация взаимоотношений взрослых и сверстников;
- активное участие в жизни детского коллектива;
- удовлетворенность своим социальным статусом и отношениями.

Таким образом, можно сказать, что в ЦПД № 17 проводится систематическая и целенаправленная работа для всестороннего развития воспитанников, их социальной адаптации.

Рассмотрим результаты диагностики успешности социальной адаптации детей подросткового возраста в ГКУСО РО Таганрогский центр помощи детям № 17. Мы использовали модифицированную карту социально-педагогического наблюдения (В.В. Гура) [10], отражающую основные направления становления личности в процессе её разнотипного взаимодействия с социальным окружением. Максимальные оценки в 5 баллов получают индивиды, у которых направление развития наиболее успешно, минимальное количество баллов – 1, присваивается наиболее низкому уровню развития данного направления социализации. Диагностика была проведена с воспитанниками центра в возрасте 11-18 лет, всего 20 человек (14 мальчиков и 6 девочек). В ходе диагностического исследования мы предложили педагогам, воспитателям, работающим с этими детьми, заполнить карту диагностики успешности социальной адаптации по каждому ребенку. С целью получения объективных данных в экспертной работе приняли участие 4 человека. Оценки варьировали от 1 (минимальный показатель адаптированности) до 5. Представим средние баллы оценки успешности социальной адаптации:

- выбор вида деятельности – 2,9;
- социальные контакты – 3,0;
- учебная деятельность – 2,3;
- ориентация в культуре – 3,5;
- профессиональная самореализация – 2,7;
- физическое развитие – 3,0;
- межличностные отношения – 2,4;
- материальный план – 2,1;
- ориентация в информационных технологиях – 3,6;
- творческая самореализация – 3,5.

Анализ полученных результатов по шкале «Успешность в выборе вида деятельности» позволяет сказать, что у 3 человек (15%) вид деятельности не выбран и не намечается; 2 подростка (10%) имеют смутное представление о том, чем бы можно было бы заняться после окончания обучения в школе; 11 человек (55%) имеют представление о нескольких видах деятельности, но затрудняются отдать предпочтение какому-либо одному; у 3 (15%) имеется выбранный вид деятельности, который явно предпочтительнее остальных; у 1 человека (5%) имеется глубокая уверенность, что он создан для выбранного вида деятельности.

По шкале «Успешность социальных контактов» были получены следующие результаты: 7 подростков (35%) в большинстве случаев испытывают трудности в установлении контактов, у них

имеется единственный близкий человек из числа близких родственников; у 7 воспитанников (35%) существует один-два близких человека, с остальными они испытывают трудности общения; 4 подростка (20%) не испытывают трудностей общения только с людьми своего круга и уровня развития; а 2 подростка (10%) обладают высоким уровнем общительности, не испытывают проблем с коммуникацией.

Шкала «Успешность в учебной или профессиональной деятельности» педагогами была охарактеризована следующим образом: 4 ученика (20%) демонстрируют низкую способность к обучению и овладению какой-либо профессиональной деятельностью; 7 подростков (35%) обладают склонностью к некоторым конкретным наукам и конкретным видам деятельности; 7 подростков (35%) обладают способностями к гуманитарным и естественным наукам, демонстрируют способности к деятельности в какой-либо одной области; 2 человека (10%) демонстрирует способность к учению, легко обучается сложным профессиональным деятельности; и ни у одного подростка педагоги не отметили высокую результативность обучения и способность к высококвалифицированной и интеллектуальной деятельности.

По шкале «Успешность ориентации в культуре» мы получили следующие результаты: 1 человек (5%) демонстрирует активное неприятие культуры; 3 подростка (15%) проявляют невежество и непонимание культуры; 3 человека (15%) проявляют слабый интерес к какому-то одному виду искусства; 12 человек (60%) проявляют общий интерес к культуре; и 1 воспитанник (5%), по мнению педагогов, проявляет большой интерес к культуре, свободно ориентируется в истории культуры.

По шкале «Успешность в профессиональной самореализации»: 3 человека (15%) не имеют представления о виде деятельности, которым бы хотели заниматься; 7 человек (35%) имеет смутные желания и фантазии по поводу будущего рода занятий; 5 подростков (25%) имеют некоторый опыт в деятельности, которой хотели бы заняться; 4 человека (20%) имеют реальный опыт деятельности, которая нравится; 1 подросток (5%) имеет реальные достижения в профессиональной области, которые подтверждают правильность её выбора.

«Успешность в физическом развитии» педагоги оценили так: 2 детей (10%) не следят за собственным здоровьем, имеют устойчивые вредные привычки; 4 подростка (20%) не занимаются спортом, предпочитают пассивный отдых; 6 детей (30%) под воздействием окружающих иногда занимаются спортом; 7 человека (35%) занимаются физкультурой, но несистематично, не имеют вредных привычек; 1 человек (5%) осознанно ведет здоровый образ жизни, регулярно занимается физкультурой

При оценке «Успешности в сфере межличностных отношений» были получены следующие данные: 2 воспитанника (10%) не испытывали дружеских чувств и любви в детстве, циничны; 11 детей (55%) испытывали нежные чувства в детстве к одному из близких родственников, но не имеют близких людей в настоящем; 4 детей (20%) склонны к многочисленным поверхностным, ситуативным знакомствам, которые считают дружбой; 3 подростка (15%) имеют опыт длительной и глубокой дружбы; ни один воспитанник школы-интерната, по мнению педагогов, не считает нормой близкие дружеские отношения, а любовь высшим проявлением человеческой близости, любит - любим, имеет близких друзей.

«Успешность в материальном плане» сложно было оценить, т.к. дети находятся на обеспечении государства, поэтому не все из предложенных параметров оценки нашли свое отражение в экспертных оценках педагогов. Тем не менее, оценки распределились следующим образом: 5 подростков (25%) всегда испытывают материальные затруднения, чувство стыда из-за них и зависть к обеспеченным; 9 человек (45%) испытывают материальные затруднения, но привыкли с ними смиряться; 5 человек (25%) в результате разумной экономии имеют необходимые средства для собственных потребностей; 1 подросток (5%) имеет возможности зарабатывать достаточное количество материальных средств для удовлетворения потребностей, но недостаточно для желаний.

«Успешность ориентации в современном мире приборов и информационных технологий» была оценена педагогами следующим образом: 12 человек (60%) владеют основами современной техники, имеют мобильный телефон, имеют представление о работе с компьютером; 5 человек (25%) умеют пользоваться популярными прикладными компьютерными программами; 3 подростка (15%) свободно владеют компьютером на уровне пользователя, могут пользоваться электронной почтой и Интернетом.

По шкале «Успешность в творческой самореализации» оценки педагогов распределились так: у подростка (10%) нет никаких творческих увлечений; у 3 человек (15%) существуют поверхностные увлечения; у 4 (20%) существуют неустойчивые творческие увлечения; у 8 (40%) отмечены определенные творческие увлечения, к которым обращается время от времени; у 3 (15%) существуют области творческих увлечений, в которых успешно осуществляется творческая самореализация.

Мы посчитали средний балл по всем показателям успешности социальной адаптации вос-

питанников. Наиболее высокие результаты были получены по показателям «Ориентация в культуре», «Ориентация в современном мире приборов и информационных технологиях», «Творческая самореализация»; средние баллы по показателям «Выбор вида деятельности», «Социальные контакты», «Профессиональная самореализация», «Физическое развитие»; наиболее низкие баллы по показателям «Учебная деятельность», «Межличностные отношения», «Успешность в материальном плане».

На наш взгляд средние и низкие показатели успешности социальной адаптации воспитанников обусловлены следующим:

- в качестве основных особенностей общения детей со взрослыми в условиях центра можно назвать дефицит контактов, их эмоциональную бедность и однообразие содержания, в основном направленного на регламентацию поведения воспитанников. Причины искажения общения воспитанников со взрослыми могут быть связаны с частой сменяемостью взрослых, когда нет непрерывности отношений и опыта общения с одним человеком, в педагогической позиции персонала, когда воспитанник выступает в качестве объекта заботы, воспитания и обучения, в отличие от «событийной позиции».

Постоянная регламентация поведения воспитанников центров помощи и ограничение возможности соучастия в сложной и разнообразной деятельности взрослых, с одной стороны, обуславливают снижение социальной чувствительности у них к оттенкам поведения взрослых, с другой стороны - сдерживают проявление их социальной активности, сужают сферу реализации усвоенных ими социальных норм и социального опыта. В данной ситуации события жизни детей-сирот не становятся частью опыта, а остаются в памяти как формальное знание о том, «как надо делать». Этот феномен был назван А.Е. Лагутиной и О.Е. Смирновой «отчуждением своего опыта» [8];

- особенности общения воспитанников центров помощи со сверстниками, по мнению педагогов и психологов, связаны с их безусловной принадлежностью к одной и той же достаточно узкой группе сверстников, которой они не могут предпочесть какую-либо другую группу, как это может сделать ребенок из семьи;

- воспитанники центров помощи детям оказываются лишенными естественного социального окружения, а следовательно, и условий для формирования навыков позитивного общения как со взрослыми, так и со сверстниками. В результате недостатка социального опыта у них не развивается умение организовывать и контролировать свои контакты, способность осознавать социальные нормы и планировать свое поведение.

Отсутствие нормальных для обычного ребенка контактов (благополучная семья, положительные друзья, соседи и т.д.), ограниченность социальных связей воспитанников центра приводит к тому, что представление о социальных ролях формируется на основе противоречивой информации, получаемой из различных источников, и часто возникает иллюзорный «образ» роли.

Длительное пребывание в детей-сирот на полном государственном обеспечении, в искусственно благополучных условиях центра способствует формированию ложного представления о своей социальной роли как сироты. Эта роль впоследствии реализуется человеком в течение всей его жизни и проявляется в иждивенческой позиции, дети находятся на обеспечении государства, следовательно, не имеют достаточного опыта получения и распределения материальных средств.

Проблемы социальной адаптации воспитанников центров помощи детям обусловлены не только спецификой условий жизни в государственных учреждениях, но и пополнением центров за счет детей из неблагополучных семей, уже имеющих негативный социальный опыт. Своеобразная закрытость центров, ограниченность социальных связей воспитанников, их субкультурная изолированность и психологическое отчуждение в отношениях с открытым обществом в свою очередь обуславливают их особую подверженность негативным влияниям и создают благоприятные условия для распространения негативного опыта.

Подводя итоги диагностического исследования, можно сделать вывод о том, что уровень успешности социальной адаптации у почти 35% воспитанников недостаточен для самостоятельной жизни: отмечаются низкие показатели сформированности потребности в общении и достижении, успешности в учебной деятельности, в выборе вида деятельности и профессиональной самореализации. Эти воспитанники центра проявляют неготовность или нежелание продолжать учебно-профессиональную деятельность, самостоятельно ориентироваться в новых жизненных ситуациях и планировать свою жизнь, взаимодействовать с социумом, вести здоровый образ жизни. Достаточный уровень социальной адаптации наблюдался у 55,5% воспитанников центра и высокий уровень – у 9,5 % воспитанников.

Данные диагностики говорят о том, что деятельность педагогического коллектива ЦПД № 17 г. Таганрога по социальной адаптации воспитанников на основе учета индивидуальных психофизических особенностей воспитанников, использования отечественных традиций и современного опыта в области воспитания, развития гуманистических принципов, активного включения в проектную деятельность приносит положительные результаты – в целом, успешно идет процесс соци-

альной адаптации воспитанников, у большей части воспитанников достаточно высокий уровень активности и самостоятельности, ответственности за качество знаний.

В то же время, на основании результатов психолого-педагогической диагностики успешности социальной адаптированности воспитанников и наблюдений за детьми во время учебной и внеучебной деятельности, а также бесед с воспитанниками и воспитателями можно выделить ряд наиболее острых социальных, социально-педагогических и психологических проблем, затрудняющих процесс социальной адаптации воспитанников. Наиболее острыми являются такие проблемы значительной части воспитанников, как социальный инфантилизм, недостаточная готовность к жизненному самоопределению и построению перспектив будущего трудоустройства, неумение предвидеть последствия своих решений и действий, несформированность некоторых важных социально-бытовых навыков, недостаточность умений по самоорганизации досуга, недостаточность самоконтроля и самодисциплины в целом. Социальная адаптация детей-сирот, воспитывающихся в центре помощи, будет успешной при условии сформированности смысловых перспектив воспитанников, их профессиональных планов и намерений, обеспечения у них основных социально-бытовых умений и навыков, реализации культуры социальных контактов, принятия ценностей здорового образа жизни, формирования позитивной «Я-концепции».

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Газарян А. Социальная адаптация детей-сирот: краткий обзор вопроса. 2013. [Электронный ресурс]// URL: <http://www.detdom.info/news/socialnaya-adaptaciya-detey-sirot-kratkiy-obzor-voprosa> (дата обращения 20.02.2012)
2. Ефремова О.И. Психологическое консультирование учителей общеобразовательной школы по проблемам реализации здоровьесберегающего потенциала образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № 55. – С. 31-35.
3. Ефремова О.И. Уровни и показатели готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному труду // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2012. №1. С. 146-151.
4. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. М.-Берлин: «Директ-Медиа», 2017. – 172 с.
5. Ефремова О.И., Ситчихина Н.А. Психологическое сопровождение детей и подростков со склонностью к суицидальному поведению в детских оздоровительных центрах // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 12. С. 161-165.
6. Кобышева Л.И. Организация социально-педагогической деятельности студентов-волонтеров в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № 9. – С. 134-140
7. Кобышева Л.И. Психолого-педагогические особенности психокоррекционной работы с детьми и подростками // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN416.pdf> (дата обращения 20.02.2018)
8. Лишённые родительского попечительства: Хрестоматия. Ред.-сост. В.С. Мухина, М., 2001. – 223 с.
9. Могутова Е.В. Адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. 2012. [Электронный ресурс]// URL: <http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/adaptaciya-detey-sirot-i-detey-ostavshih-sya-bez-popecheniya-roditeley> (дата обращения 20.02.2018)
10. Молодцова Т.Д., Гура В.В, Ефремова О.И. и др. Психолого-педагогические аспекты социализации личности. Таганрог. Издательство ТГПИ. 2006. – 300 с.
11. Молодцова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Подготовка студентов вуза к работе с дезадаптированными детьми и подростками. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 148 с.
12. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа – Вопросы психологии, 2006, №1, – с.32-39.
13. Организационная и социально-педагогическая деятельность социального педагога в образовательном учреждении: Методические рекомендации. // Сост. Дмитриева В.Г., Черноусова Ф.П., Яркова И.В. - М., 2004. – 150 с.
14. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи - Вопросы психологии, 2002., № 2. –С. 24-35.
15. Психолого-педагогическое сопровождение дезадаптированных детей и подростков в образовательных учреждениях / Отв. ред. О.И. Ефремова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед ин-та, 2008. – 247 с.
16. Становление готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному труду на этапе вузовского образования / Отв. ред. О.И. Ефремова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед ин-та имени А.П. Чехова, 2011. – 299 с.

**С.А. Донских, В.А. Кремнев, Н.А. Кремнев**

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАДРОВ В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ПАО «ГАЗПРОМ»**

**Аннотация.** Непрерывное обучение кадров, повышение их квалификации – одна из основных задач любой компании. Но в разных организациях этот процесс организован по-разному. Где-то это контактная работа преподавателей с обучающимися, в других организациях упор делается на дистанционные формы. Учитывая масштабы и структуру ПАО «Газпром» совершенно очевидно, что здесь превалирует вторая форма, специфика которой и рассматривается в данной статье.

**Ключевые слова:** обучение кадров, повышение квалификации, учебный центр, формы обучения.

## ORGANIZATION OF TRAINING IN THE TRAINING CENTER OF PJSC «GAZPROM»

**Abstract.** Continuous training of personnel, increase of their qualification is one of the main tasks of any company. But in different organizations, this process is organized differently. In some organizations contact of teachers with students, in other organisations the emphasis is on remote forms. Given the scale and structure of PJSC «Gazprom» it is obvious that there prevails a second shape, the specificity of which is under consideration in this article.

**Key words:** training, training, training centre, training forms.

Учреждение дополнительного профессионального образования «Учебный центр ПАО «Газпром» является частным образовательным учреждением. Оно создано по приказу Председателя Правления ОАО «Газпром» от 07 августа 2006 года №165/А. Располагается центр в Истринском районе Московской области [1].

Повышение квалификации сотрудников структурных подразделений ПАО «Газпром» осуществляется по следующим важным для компании программам: «защита в чрезвычайных ситуациях; мобилизационная подготовка и мобилизация экономики; подготовка спасателей; ликвидация последствий загрязнения окружающей среды нефтью и нефтепродуктами; радиационная безопасность; средства криптографической защиты информации в инфокоммуникационных сетях» [1].

Учебный процесс осуществляется с использованием очной, очно-заочной и дистанционной форм обучения. Очное обучение проводится в формате краткосрочных курсов определённой тематики, очно-заочное – в форме выездных занятий с преподавателями по месту расположения структурного подразделения и самостоятельной работы обучающихся [1].

Обучение различных категорий сотрудников ПАО «Газпром» по программам повышения квалификации производится на бюджетной основе за счёт средств компании [1].

Процесс обучения выстраивается с учётом особенностей и потребностей различных групп работников компании и осуществляется руководителями и преподавателями Учебного центра. Для проведения отдельных занятий приглашаются сотрудники МЧС России, крупные учёные и ведущие специалисты различных учреждений образования и научно-исследовательских центров, представители федеральных органов исполнительной власти и руководители различных структурных подразделений ПАО «Газпром» [1].

Реализуемые программы повышения квалификации основываются на применении эффективных современных методов и форм обучения. Это проблемные семинары, «круглые столы», дискуссии и другие. [1]

Слушателям, обучающимся в дистанционной форме необходимо, прежде всего, обратиться к сайту Учебного центра ПАО «Газпром» по адресу <http://www.sdo.gazprom.ru>. При обращении к сайту открывается его основная страница (рис. 1).

Слушателю программы нужно нажать на кнопку «вход», в результате чего откроется окно для ввода логина и пароля. Необходимо без ошибок ввести логин и пароль, присвоенные при прохождении регистрации в качестве обучающегося в Учебном центре (рис. 2).

После того, как обучающийся правильно введёт логин и пароль, на экране снова откроется главная страница сайта, в которой на месте кнопки «вход» будет стоять ссылка на профиль обучающегося, созданный методистами центра в процессе зачисления обучающегося (рис. 3).

Необходимо навести курсор мыши на профиль и откроется следующая информация (рис. 4).

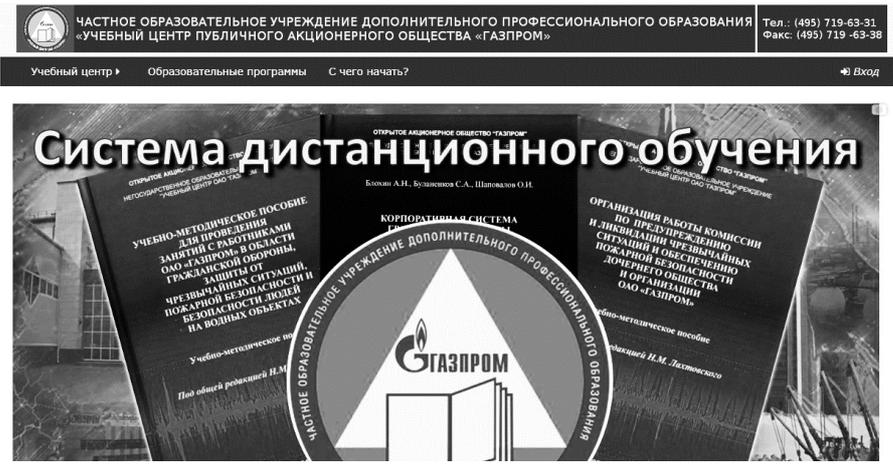


Рис. 1. Главная страница сайта учебного центра ПАО «Газпром».

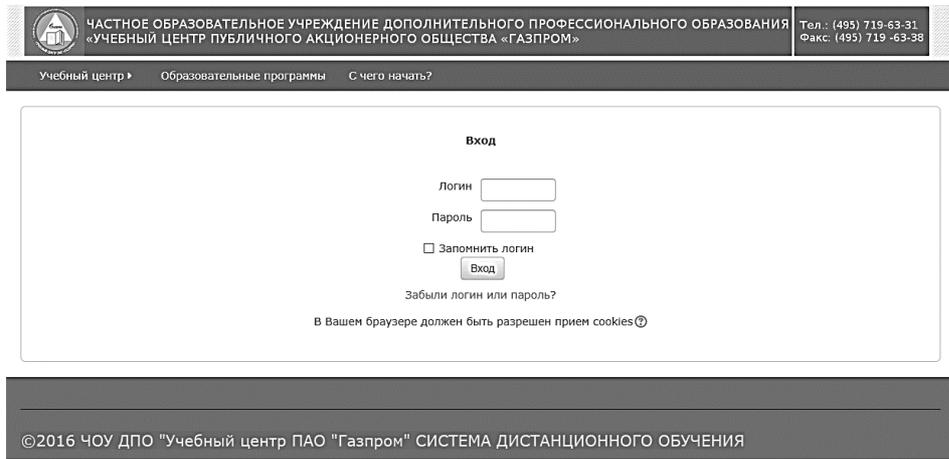


Рис. 2. Вход в личный кабинет обучающегося.



Рис. 3. Вид главной страницы личного кабинета обучающегося.

Необходимо войти на страницу «настройки» и выбрать «редактировать информацию», откроется окно редактирования. Открывая друг за другом формы «Основные» и «Другие поля» необходимо заполнить все формы, запрашивающие личные данные обучающегося, его место и стаж работы и т.д. (рис. 5).  
 После окончания заполнения всех полей в формах необходимо нажать кнопку «Обновить профиль» (рис. 6).

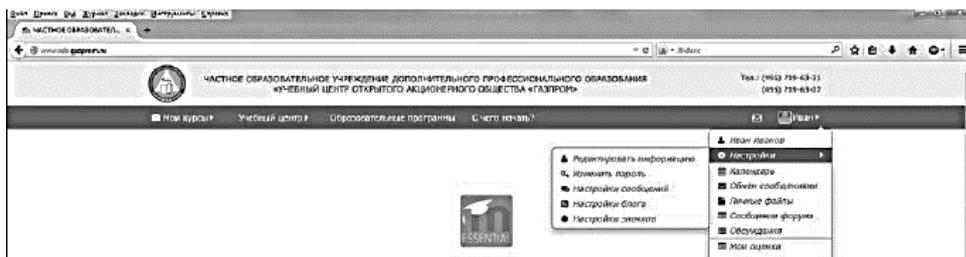


Рис. 4. Страница информации для обучающегося.

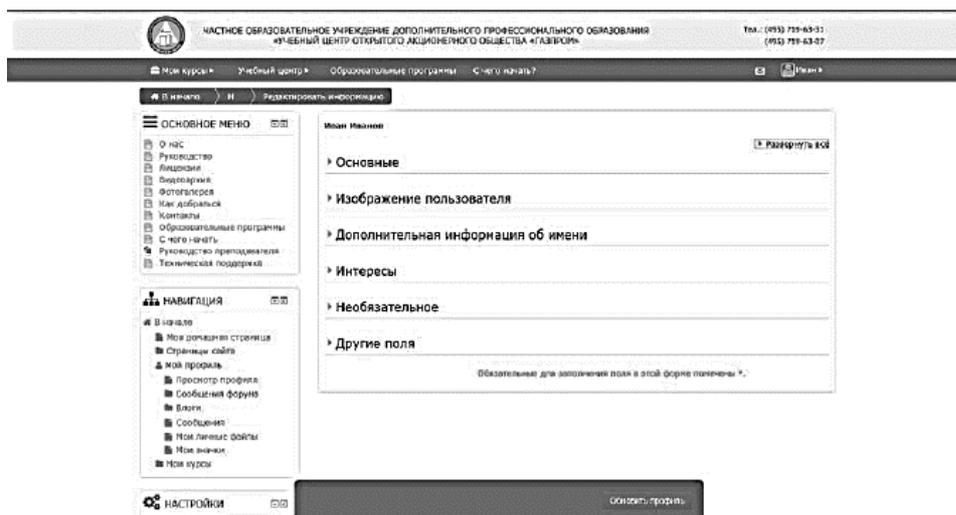


Рис. 5. Вид окна редактирования профиля обучающегося.

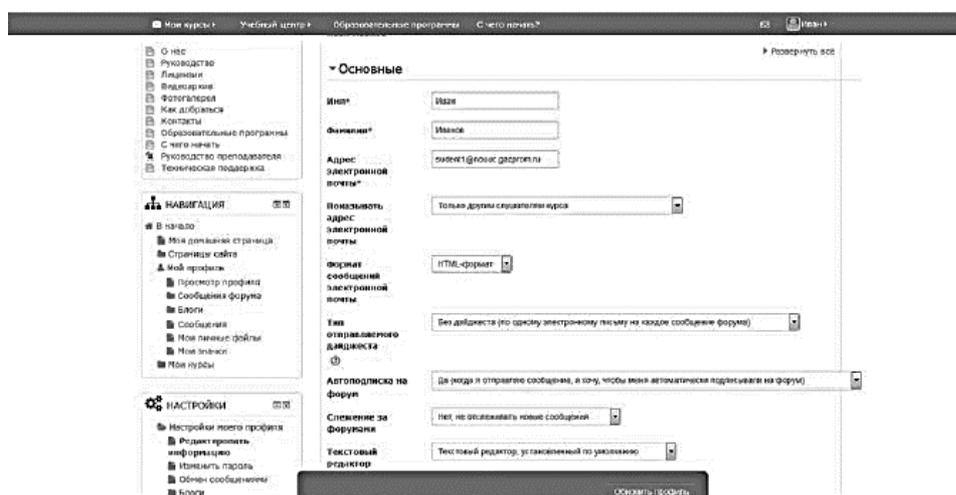


Рис. 6. Обновление профиля обучающегося.

Для ввода личных данных также можно использовать основное окно сайта, раздел «Настройки», окно «Настройки моего профиля» (рис. 7).

После того, как обучающийся заполнит все формы личных данных, он должен перейти в раздел «Мои курсы». В этом разделе отражены те курсы, на изучение которых записался обучающийся (рис. 8).

Необходимо нажать курсором на название курса – он раскроется. Необходимо внимательно ознакомиться с правилами изучения курса. Каждый учебный курс разделён на отдельные темы, в каждой теме содержатся лекции и контрольные вопросы. Изучать отдельные темы необходимо последовательно (рис. 9, 10).

Чтобы перейти к изучению следующей темы обучающемуся нужно дать ответы на контрольные вопросы изученной темы и количество правильных ответов должно быть не менее 75%.

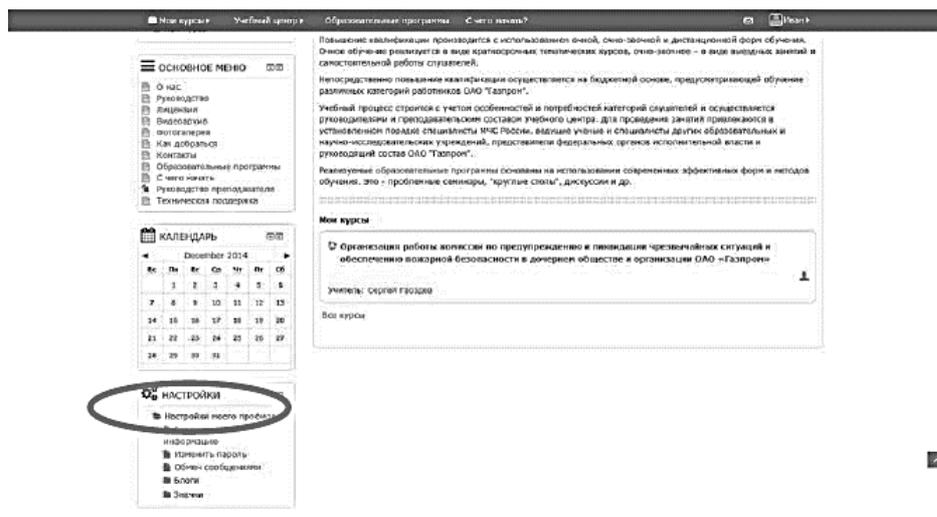


Рис. 7. Другой вариант настройки личного профиля.

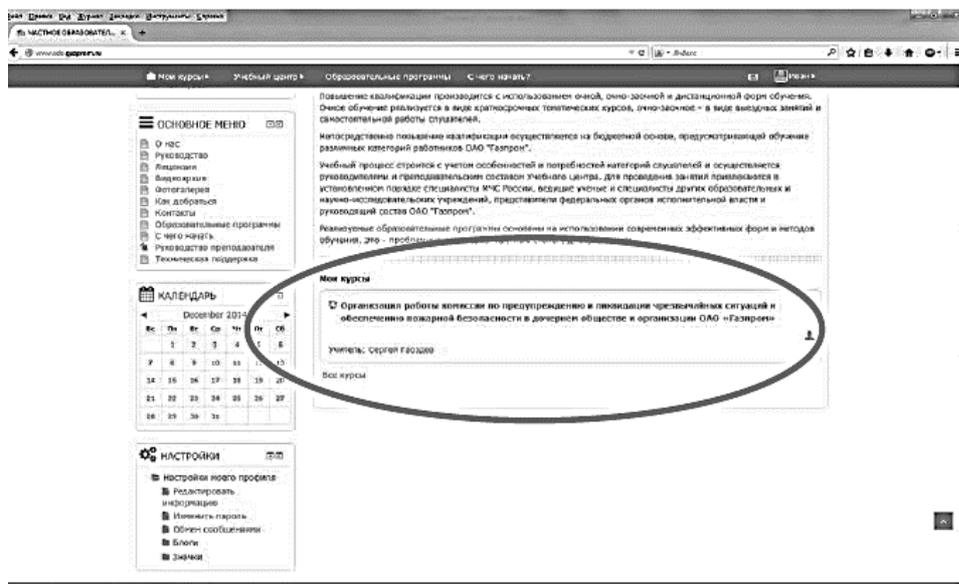


Рис. 8. Страница курсов, на которые записан обучающийся.

Ответить успешно на контрольные вопросы по какой-либо теме возможно только при условии, что внимательно изучены лекции данной темы.

На контрольные вопросы по изучаемой теме можно давать ответы неограниченное количество раз, но в конечном итоге засчитан будет результат последней попытки.

Завершив изучение всех тем нужно дать ответы на вопросы итогового теста. Сдавать итоговый тест можно используя 4 попытки. В зачёт принимается результат последней попытки (рис. 11).

После завершения изучения всего курса и успешного прохождения итогового теста обучающемуся нужно написать реферат по одной из предлагаемых тем (рис. 12). Для этого ему нужно внимательно прочитать требования, предъявляемые к оформлению рефератов, выбрать из предлагаемого перечня какую-либо тему и, основываясь на опыте работы своего структурного подразделения ПАО «Газпром», раскрыть выбранную тему. После написания и оформления в соответствии с требованиями, реферат нужно отправить по электронной почте на проверку назначенному центром преподавателю.

После проверки реферата и выставления оценки, обучающемуся на электронную почту приходит сообщение об успешном прохождении курса обучения и копия удостоверения о повышении квалификации. Оригинал отправляется почтой на адрес места работы обучавшегося.



Рис. 9. Страница тем изучаемого курса.

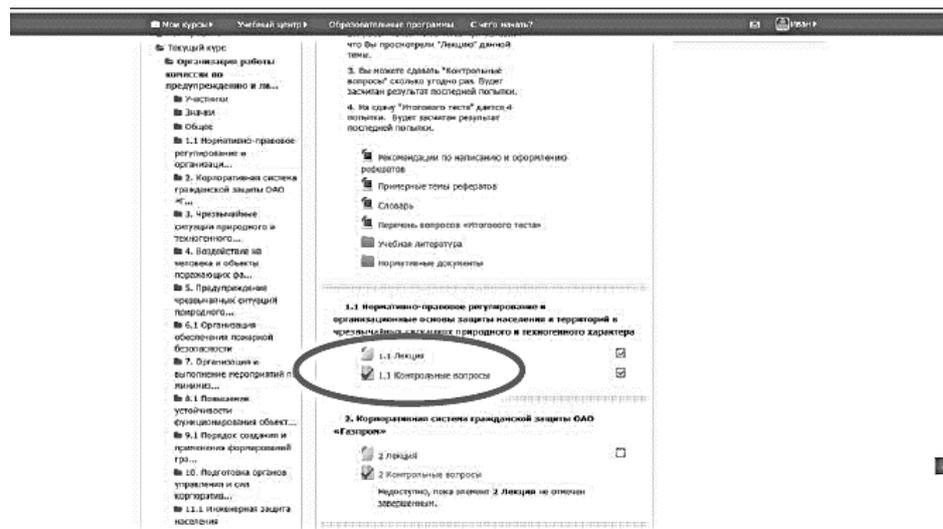


Рис. 10. Структура тем курса.

Такая организация обучения позволяет охватить сотрудников многих структурных подразделений компании, разбросанных по всей территории Российской Федерации, без отрыва от работы и без немалых командировочных расходов.

Рассмотренный подход к обучению обладает теми же достоинствами и недостатками, что и любая другая форма дистанционного обучения. Но для такой рассредоточенной компании, как Газпром это, пожалуй, оптимальный способ совершенствования профессионального уровня сотрудников.

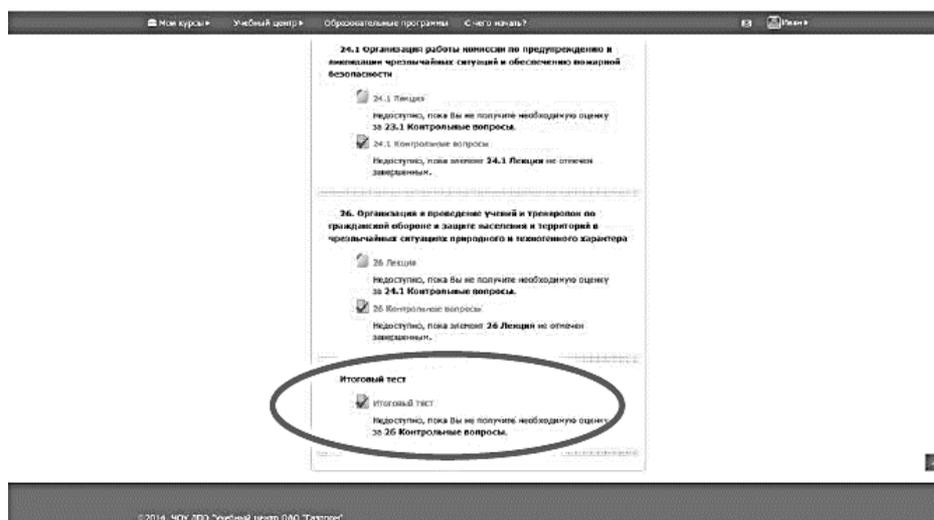


Рис. 11. Страница итогового теста.

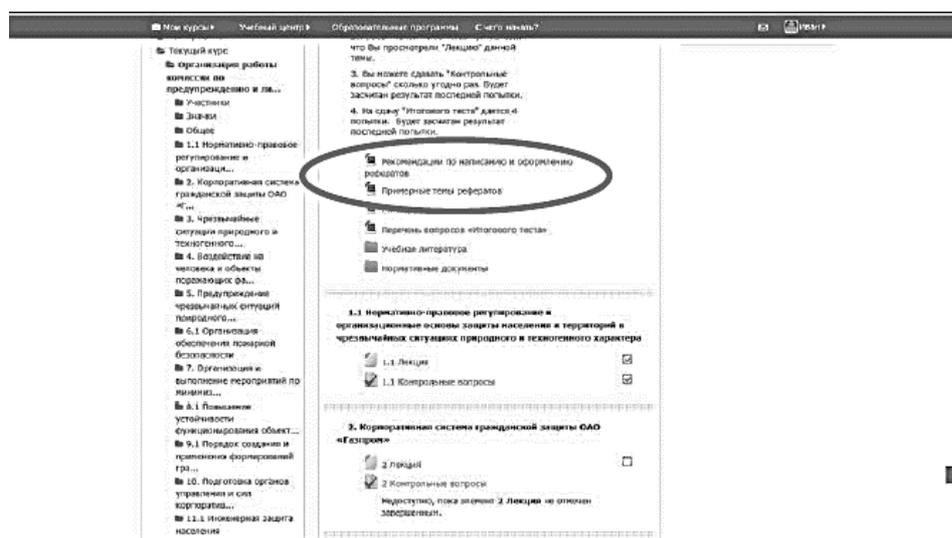


Рис. 12. Страница тем итогового реферата.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Частное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Учебный центр ПАО "Газпром"». – URL: <http://www.sdo.gazprom.ru> (дата обращения: 25.01.2018).

**А.С. Ибрагимов**

### **К.Д. УШИНСКИЙ ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНАХ И ПРИНЦИПАХ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность антропологических принципов и законов социального воспитания, научно обоснованных в педагогическом наследии К.Д. Ушинского.

**Ключевые слова:** антропология, социальное воспитание, нравственное развитие, педагогическое наследие, принцип антропологизма, апперцепция, амбивалентность.

A. S. Ibragimova

## K.D. USHINSKY ON ANTHROPOLOGICAL LAWS AND THE PRINCIPLES OF HUMAN EDUCATION

**Annotation.** The article proves the relevance of the anthropological principles and laws of social education, scientifically substantiated in the pedagogical heritage of K.D. Ushinsky.

**Key words:** anthropology, social education, moral development, pedagogical heritage, anthropological principle, apperception, ambivalence.

Признание образования общечеловеческой ценностью сегодня не вызывает сомнения. Меняются лишь подходы, приоритеты и направленность образовательного процесса. Так, одним из возрождающихся направлений в образовании является антропологический подход, философские и психолого-педагогические основы которого впервые разработаны К. Д. Ушинским. Принцип антропологизма, научно обоснованный им в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» подразумевает системное использование данных из разных областей наук о человеке и их применение в ходе выстраивания и непосредственного осуществления педагогического процесса. В «Предисловии» своего знаменитого произведения педагог пишет: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [6, 45]. Данное положение остается константой для современной социальной педагогики и психолого-педагогической деятельности. Между тем инновационные формы, методы и технологии воспитательно-образовательного процесса остро нуждаются в антропологическом обосновании.

Значимость трудов К.Д. Ушинского о воспитании человека с неизбежностью возрастает в кризисных условиях российской действительности: образование и воспитание нового человека в наше время становятся реальными основаниями позитивного развития страны и общества. Исследователи творчества К.Д. Ушинского отмечают, что «именно воспитание Человека (а не только «личности») – важнейшая задача российского современного образования, цели и ценности которого определены новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1, 21].

Актуальность антропологического подхода заключается в необходимости преобразовать «субъект-объектную» направленность педагогического взаимодействия в пользу отношений учителя и ученика как взаиморазвивающихся индивидуумов, открытых к взаимовлиянию и творческому взаимодействию на уровне «субъект-субъект». Антропологический подход предполагает, что при выборе целей, содержания, средств и путей воспитания педагога должны исходить, прежде всего, из природы ребенка.

Таким образом, антропологическая направленность теории и практики социального воспитания является результатом интеграции педагогики с культурологией, психологией, социологией, культурной и философской антропологией и другими отраслями человекознания.

Обратимся к основным положениям педагогической антропологии К. Д. Ушинского, послужившими фундаментом для последующего развития и совершенствования системы социального воспитания.

Первостепенное влияние на процесс становления педагогической антропологии оказало обоснование принципа антропологизма, так как его исходные положения опираются на идею всестороннего и глубокого изучения ребенка как целостного человека, не ограничиваясь лишь воздействием на него как на пассивный объект. Ученый пишет, что «...мы не можем назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления» [6, 48 ].

К.Д. Ушинский подчеркивает, что педагогику следует считать не просто наукой, но искусством. «Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества..., ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого» [6, 39].

Учитывая изложенную выше мысль, следует отметить, что для того, чтобы содействовать развитию воспитания как искусства, «нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех науках, из которых можно черпать основы педагогических правил, то можно и нужно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совсем чужой. Нужно добиваться, чтобы из

каждой из них он мог приобрести всесторонние знания о человеческой природе, за воспитание которой берется» [8].

Подчеркивая несомненную роль воспитания в становлении личности, К.Д. Ушинский указывает на то, что достаточно значимыми в данном процессе являются врожденные задатки и склонности ребенка: «воспитание может сделать много, очень много, но не все: природа человека... имеет также значительную долю в развитии внутреннего человека» [6, 231]. Ученый отмечает также, что большое влияние на развитие личности ребенка оказывают такие значимые факторы как семья и социальная среда, общество, язык религия.

Следуя антропологическим принципам К.Д. Ушинского, можно с уверенностью утверждать, что обладая более полными знаниями о законах воспитания, мы познаем личность ребенка во всех возможных проявлениях. Таким образом, исследуя человека целостно, многогранно, К. Д. Ушинский определяет его в качестве первостепенного предмета педагогической антропологии. К.Д.Ушинским была введена традиция трактовать педагогическую науку «*в обширном смысле*, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога,... *в тесном смысле*, как собрания воспитательных правил». «Обширный» аспект предполагает влияние природы, культуры и социума, «тесный», или узкий смысл трактовки понятия педагогика подразумевает особую форму деятельности «по возделыванию человеческой целостности» (О.Ф. Больнов), осознанному и целенаправленному процессу влияния на развитие личности.

В «Предисловии» своего фундаментального сочинения автор раскрывает основную личностно-ориентированную цель воспитания: «Практическое значение науки в том и состоит, чтобы овладевать случайностями жизни и покорять их разуму и воле человека..., который противостоял бы напору всех случайностей жизни...» [6, 65].

Физиологическая часть труда «Человек как предмет воспитания...» примечательна тем, что в ней раскрывается сензитивный характер человеческой природы: обладая повышенной чувствительностью к пережитым или переживаемым событиям, а также способностью ощущать и реагировать на внешние раздражители, в нервной системе человека происходит закрепление характерных устойчивых свойств, характерных именно для данного организма. Стремясь объяснить «происхождение чувствований из органических причин», и выделяя при этом органический и духовный компонент, К.Д.Ушинский стремится понять и обосновать целостность природы человека. В его концепции тесная связь физического, духовного и душевного отражает глубину развития данных сторон во взаимном их соотношении. Именно эта сложная и многоуровневая структура и представляет собой существование человека как многогранной целостности представляет чрезвычайно важное значение для современной педагогической антропологии.

Основные главы психологической части той же работы К.Д.Ушинского содержат знания об истории памяти человека, человеческого рассудка, ума и воображения. Здесь ученым исследован ход человеческой жизни от начала и до конца его дней. Основополагающий вывод этой части труда заключается в «органичности развития ума, складывающегося в тот или иной период целиком и в зависимости от предшествующей истории жизни. В соответствии с его представлениями, основными потребностями человека являются стремление к сознательной деятельности и к совершенству» [4,65]. Данные устремления успешно возвращаются в процессе нравственного совершенствования личности. Как пишет сам К.Д. Ушинский, «Пока жив человек, он может измениться и из глубочайшей бездны нравственного падения стать на высшую ступень нравственного совершенства» [6, 123]. Существенным к данному процессу подспорьем является разработанная самим Ушинским теория деятельности и воспитания человека на основе нравственного и развивающего значения трудовой деятельности, отраженная в его фундаментальной работе «Труд в его психическом и воспитательном значении». Следует обратить внимание на следующее утверждение автора, отражающее важность нравственной составляющей труда: «Труд должен быть поставлен во главе двух других содейтелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними... без труда природные богатства и обилие капиталов оказывают губительное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их состояние» [7, 333].

Имея опыт педагогической компаративистики, К.Д.Ушинский весьма прозорливо подмечает индивидуальные особенности, характерные для образования и воспитания в других странах. Так, при рассмотрении системы образования Франции, К.Д. Ушинский подметил, что школьная жизнь французов построена таким образом, что провоцирует их на выраженное соперничество: «В самолюбии французская педагогика нашла сильнейший рычаг и работает им беспощадно. Для этой цели французские наставники изобрели множество гениальных средств: жалуют своих воспитанников орденами, производят их в чины и печатают их имена в газетах» [5].

Описывая организацию системы образования в Северной Америке, К.Д. Ушинский отмечал огромное разнообразие программ образовательных учреждений, широкое распространение женского образования. Автор особо подчеркнул значительность достижений в области начального образования: «Со своей обычной энергией и быстротой Северная Америка сделала для народных

школ в десятки лет то, что в старых государствах не могло быть сделано и в сотни» [5]. Отметив данную особенность, К.Д. Ушинский как бы предвидел, что через несколько десятилетий американская система образования надолго станет объективно играть роль главной педагогической лаборатории Запада, где создавались и проходили проверку жизнью новые концепции школы, предусматривающие серьезные изменения ее структуры, содержания и методов обучения и воспитания.

Характеризуя систему образования в Англии, К.Д. Ушинский подметил, что целевые установки и процесс организации деятельности учебных заведений направлены в основном на формирование характера: «Главное в английском воспитании — это характер, привычка владеть собой, отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление характера обращено главное внимание английского воспитания. Английские древние университеты, равно как и знаменитые школы Англии, более воспитательные, чем учебные заведения» [5].

На основе педагогических исследований, направленных на изучение различных систем образования в Европе, К.Д. Ушинский пришел к выводу о том, что, несмотря на разнообразие подходов к зарубежному образованию, объединяющим началом для всех является опора на принцип антропологизма и принцип народности в воспитании. Рассматривая целостного человека как единство общего, особенного и единичного, он призывал к созданию условий, необходимых для развития этой целостности.

Как известно, опыт жизни ребенка, его личности неизменно осуществляется в соответствии с механизмом апперцепции: обусловленностью развития объемом, содержанием и характером предшествующего опыта ребенка. Одним из ключевых законов современной педагогической антропологии является обусловленность восприятия ребенком уже полученными в прошлом знаниями, а также привычками и увлечениями, и содержательной составляющей его психической жизни. В механизме апперцепции нашел отражение тот основополагающий факт, что идентичное воздействие производит неидентичное, а порой противоположное впечатление на людей вследствие заведомо заложенных индивидуальным опытом обстоятельств. В этой связи в работе с детьми необходимо уделять внимание истории их жизни, обращаясь к прошлым контактам ребенка с миром, так как они детерминируют, предопределяют восприятие ценностей культуры и опосредуют все дальнейшее развитие.

Субъективный опыт начинает формироваться в семье как важнейшем институте воспитания, о чем писали такие выдающиеся педагоги, как Я. А. Коменский, П. Ф. Каптерев, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, И. Песталоцци и другие. Для их подходов к социальному воспитанию общей является убежденность в важности свободного развития природных сил ребенка. Социальное воспитание рассматривается как фундамент к созданию условий для стимулирования и развития внутреннего потенциала (природы) ребенка: процессов самопознания, самосовершенствования, самореализации, самовоспитания. Реализация антропологического подхода к социальному воспитанию требует адекватности воспитательных методов возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его, жизненному опыту. Они призывают к тому, чтобы процесс воспитания опирался на глубокое и всестороннее изучение индивидуально-типологических особенностей и личностных резервов каждого конкретного ребенка. Каждый ребенок требует к себе индивидуального подхода со стороны воспитателя, соответствующего его природе, способностям и возможностям.

Так, П. Ф. Каптерев отметил, что индивидуальные недостатки у ребенка находятся в плотной взаимосвязи с сильными его сторонами и свойствами. Например, резкость, грубость, стремительность часто соединяются с мужеством, отвращением к лени, так как отрицательные черты и достоинства нередко имеют общую основу - амбивалентную по своей природе энергию личности. Учитывая достоинства и недостатки ребенка, родителям и педагогам с осторожностью следует подходить к индивидуальности качеств его характера. В этом и заключается сущность второго закона педагогической антропологии – закона амбивалентности, внутренней противоречивости всех психических проявлений человека, его сущностной природы. Личность ребенка так же противоречива как и его природа: он и добр и зол, эгоистичен и альтруистичен, имеет как достоинства, так и недостатки, испытывает часто противоречивые чувства[2].

Таким образом, знаменитый труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» открыл широкие горизонты развития педагогической науки. Синтез научных знаний о человеке, осуществленный ученым, продемонстрировал неисчерпаемые возможности воспитания, указал на огромные ресурсы человеческого развития, к которым воспитание должно обратиться. Ценной основой для обучения и воспитания детей стала разработанная в этом произведении педагогическая антропология. Идеи педагогической антропологии К. Д. Ушинского имели непосредственное влияние на становление новой науки, которая предусматривает комплексное исследование личности воспитанника и его всестороннее развитие. Проблемы, затронутые педагогической антропологией (изучение физиологии, анатомии и психологии детей и взрослых, использование соответствующих знаний в процессе обучения и воспитания, исследова-

ние и учет биологических и социальных факторов формирования личности) должны учитываться и в современной педагогике [3, 104]. Антропологические законы и принципы воспитания человека, изложенные в педагогическом наследии К. Д.Ушинского, получили дальнейшее развитие в современной педагогике и социально ориентированном образовании, что дает основания отнести педагогическую антропологию к фундаментальным научным разработкам в области педагогических знаний.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алиева Л.В. К.Д.Ушинский о педагогических правилах воспитания человека. «Отечественная и зарубежная педагогика», №2, 2014. – с. 19-31.
2. Воробьева К. Н., Антропологический подход к воспитанию [Элек-тронный ресурс]: электрон. данные. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, ноябрь, 2007. - Режим доступа: <http://portalus.ru/modules/shkola/rus>
3. Иванова Е.О. К.Д. Ушинский и развитие современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). – С. 101-106
4. Скуднова Т.Д. Антропология образования: дискурс и практика. Т.Д., Таганрог,2016. – 120 с .
5. [http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy\\_narodn\\_vospit.html](http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_narodn_vospit.html) К.Д.Ушинский «О народности в общественном воспитании»
6. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 книгах. Книга 3. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. - М.: Дрофа, 2005. – 557 с.
7. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Собрание сочинений в 11-ти томах. Т. 2 – М., 1948, 557 с.
8. [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=79](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=79).

**М. Д. Кубышкина**

#### ПСИХОЛОГО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ

**Аннотация.** Данная статья посвящена историческому анализу изученности агрессии в зарубежной и отечественной психологии. Внимание обращено на раскрытие различных подходов к пониманию природы агрессии.

**Ключевые слова:** агрессия, подход, концепция, поведение, общество.

**M.D. Kubyshkina**

#### PSYCHOLOGICAL-HISTORICAL ASPECT OF STUDYING THE APPEARANCE OF AGGRESSION

**Annotation.** This article is devoted to the historical analysis of the study of aggression in the foreign and domestic psychology. Attention is drawn to the disclosure of various approaches to understanding the nature of aggression.

**Key words:** aggression, approach, concept, behavior, society.

В современном мире агрессия имеет место во всех сферах человеческой жизни, а именно в межличностных отношениях, сфере деловых отношений, СМИ, Интернете, исследованиях, посвященных проблемам изучения агрессии. Данная проблема является актуальной и не может не волновать. Различные аспекты агрессии и ее проявления изучают психологи, лингвисты, социологи, педагоги, и, в связи с этим, данное понятие имеет несколько трактовок. Исследователи из различных областей научного знания имеют различающиеся точки зрения на понимание этого явления.

С точки зрения психологии, агрессия понимается как поведение и проявление негативных эмоций по отношению к кому-либо. Исследователи Р. Бэрн и Д. Ричардсон определяют агрессию следующим образом: «Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [4, 26].

Лингвистические работы, рассматривают агрессивность с точки зрения анализа способов и форм ее проявления. Исследователь А. Басе дает следующее определение вербальной агрессии: «Вербальная агрессия – это выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятие, ругань)» [19, 10].

Социологи исследуют мотивационную составляющую проявлений агрессии, которая наряду с другими социальными факторами способствует появлению агрессивного поведения. Агрессия в социологии понимается как «враждебное действие или поведение», обусловленное внешним мотивом или ситуацией [10, 302].

Как показал анализ литературы, в основе всех определений лежит ряд концепций, которые создавались в разные периоды развития психологической мысли. Они интерпретируют агрессию с разных сторон. Обозначим наиболее известные.

Психоаналитическая концепция речевой агрессии. Ее основателем является австрийский врач-психиатр Зигмунд Фрейд, который рассматривает проявление агрессии как «врожденный инстинкт» [24]. По его мнению, «... она всегда связана с инстинктами самосохранения» [24].

Приверженцы теории влечений предполагают, что человек не в состоянии победить собственную агрессию и считают, что «её можно лишь временно сдерживать или трансформировать в безопасные формы, направлять на менее уязвимые цели» [26]. Контролировать приступы агрессивного поведения необходимо постоянной разрядкой. Подобного рода разрядкой может служить выплеск негативных эмоций. Например, «с помощью наблюдения за жестокими действиями разрушения неодушевлённых предметов, участия в спортивных состязаниях...» [26]. Поэтому неудивительным представляется успех, особенно среди молодежи, таких жанров кино, как фильмы ужасов, триллеры, боевики, и возрастающая популярность экстремальных видов спорта (банджиджампинг, тарзанка, паркур и т.д.).

Следующей является этологическая концепция агрессии. Как известно, этология - это наука о поведении животных и человека (греч. Ethos - привычка, характер, logos - наука, знание) [17]. Основателями данного подхода являются австрийские ученые Конрад Лоренц и Нико Тинберген. Их исследования относятся к 1930-ым годам XX в. Они, так же как и Фрейд, рассматривали агрессию в качестве природного инстинкта, который «в естественных условиях ... служит сохранению жизни и вида» [13, 6]. Но эти авторы связывают проявление агрессии с явлением доминирования. По их мнению, причиной доминирования может являться борьба за власть, статус в обществе, признание.

В целом, приверженцы этологической концепции концентрируются не на причинах человеческой агрессии. Они анализируют ее как спонтанную реакцию на поведенческие проблески. Для сторонников этой концепции интерес представляют методы предотвращения агрессивного поведения.

Следующей выступает фрустрационная концепция агрессии. Основателем фрустрационной теории (от лат. frustratio – обман, тщетное ожидание) считается американский исследователь Джон Доллард, создавший альтернативную З. Фрейду теорию. Джон Доллард рассматривал агрессивное поведение как ситуативный процесс, а агрессию считал результатом действия фрустраторов [3]. Под последними он понимал непреодолимый барьер (объективный или субъективный), стоящий на пути к достижению цели, который вызывает состояние растерянности [3].

Интересным является мнение Л. Берковиц. Этот автор в своей книге «Агрессия: причины, последствия и контроль» отмечает, что нередко люди, испытывающие фрустрацию, не ведут себя при этом агрессивно, и агрессия у них не возникает без надлежащих условий [1].

Следующей является социально-психологическая концепция Э. Фромма. Немецко-американский психолог и социолог Эрих Фромм в своей работе «Анатомия человеческой деструктивности» оспаривает мнение представителей биологического подхода, а именно: З. Фрейда и К. Лоренца. Он полагает, что «объяснение жестокости и деструктивности человека следует искать не в унаследованном от животных разрушительном инстинкте, а в тех факторах, которые отличают человека от его животных предков...» [25, 163]. По мнению Фромма, в основе жестокого, агрессивного поведения, лежит не природный инстинкт, а человеческий потенциал, который объясняется социологическими и социальными причинами, а так же условиями социализации индивида.

Еще одной является бихевиористическая концепция или теория социального научения. Представления об агрессии в рамках этой теории связаны с евангельским мифом, широко известным в культуре Европы, повествующем о том, что человек, подобно Ангелу, изначально рождается чистым и непорочным и в процессе своего взросления приобретает отрицательные качества, свойственные взрослому человеку.

Таким образом, в бихевиоризме (англ. Behavior - поведение), основателями которого являются Б. Э. Торндайк и Дж. Уотсон, агрессия рассматривается как приобретенная форма поведения. Она, по мнению данных авторов, усваивается в процессе социализации через наблюдение за агрессивными действиями. А это, в свою очередь, приводит в дальнейшем к социальному подкреплению. Поэтому в данной концепции поддается анализу влияние первичных посредников социализации, к которым относятся родители, сверстники, воспитатели, преподаватели. Именно они могут «обучать» детей агрессивному поведению [26]. Положительные и отрицательные подкрепления являются важными элементами этой концепции. Так как именно они способны контролировать агрессивное поведение или способствовать ему.

Положительное подкрепление – это «событие, совпадающее с каким-либо действием и ведущее к увеличению вероятности повторного совершения этого действия» [19, 7]. К ним можно отнести похвалу, словесное одобрение, положительную оценку в школе и т.д.

Отрицательное подкрепление – это «любое неприятное событие или стимул, действие которого можно прекратить или избежать, изменив поведение» [19, 17]. Примером отрицательного подкрепления может являться словесное выражение неодобрения, порицание, неудовлетворительная оценка, поставленная учителем и т.д.

Однако, многие последователи бихевиоризма, такие как А. Бандура и А. Басе, отмечают, что непосредственно сама агрессия определяется как врожденное качество человека, в то время как «контроль над агрессивными импульсами и не прямое их выражение» не считаются врожденными: «они - результат научения» [17, 92].

Следующей является психолингвистическая концепция. С точки зрения психолингвистического подхода, речевую агрессию можно рассматривать в качестве перехода, «в результате которого внешне по своей форме процессы ...преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются специфической трансформации - обобщаются, вербализуются, сокращаются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию...» [13, 149]. По мнению приверженцев этой концепции, агрессия возникает в процессе мышления, в результате преобразования внешней реакции на негативные раздражители во внутреннюю [20, 159].

Психолингвисты считают, что человек способен контролировать собственные речевые действия. Например, Л.С. Выготский настаивает на «подчинении поведения человека его собственной власти» [7].

Следующий - этнометодологический подход. *Этнометодология* - термин, придуманный американским социологом Гарольдом Гарфинкелем. В буквальном переводе обозначает «изучение методов народа». Этнометодология изучает любые практики, предполагающие взаимодействие людей, и анализирует повседневные ситуации, стереотипные действия, которые происходят по привычке, о которых люди не задумываются. Известно, что агрессия может обуславливаться определенными стереотипами, которые провоцируют определенное поведение. В связи с этим возможно использование этнометодологии в качестве средства анализа агрессии (особенно речевой) и её поведенческого проявления. Известно, что у каждого народа имеются свои представления о стереотипах вежливого или невежливого поведения.

В отечественной психологии проблема агрессивности и ее проявления впервые была рассмотрена в работах В.М. Бехтерева и его сотрудников. Под его руководством изучались механизмы возникновения и развития агрессивности, ее проявления, способы коррекции агрессивного поведения. Он определял агрессию как форму генерализованного ответа детей на резкие изменения окружающей среды, поэтому для её коррекции необходимо дать детям время для выработки дифференцированной реакции на новые условия. В ходе коррекционной работы детей не только обучали определенным формам поведения, но и способам «выхода» из неблагоприятной или непонятной ситуации [9].

В.М. Бехтеревым был установлен факт развития агрессивного поведения по типу «доминанты». Данное поведение, по мнению автора, нельзя остановить, даже если существует угроза наказания. В связи с этим им было предложено формировать особые социально приемлемые реакции, которые позволяли бы перенаправить агрессивную энергию на поступки, приемлемые обществом [2].

Дальнейшее развитие исследований агрессивности произошло в русле педологии в 20-30 годах XX века. В то время педология и детская психология ставили перед собой задачу разработки методов воздействия на психику, способов воспитания и перевоспитания детей. Особого внимания заслуживают работы А.Б. Залкинда, А.С. Залужного, С.С. Моложаева по проблемам общения детей, преодоления агрессивности, конфликтов в общении между сверстниками. Ими было установлено, что конфликтность и агрессивность у детей связаны с неудовлетворенностью своим статусом в группе или содержанием общения. Поэтому для того, чтобы дети смогли реализовать свои способности и притязания в общении, А.Б. Залкинд предложил всем детям занимать позицию лидера в различных видах деятельности [8].

В трудах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева понимание проявлений агрессии лежит в особенностях эмоциональной и мотивационной сфер субъекта [11].

В рамках деятельностного подхода одно и то же действие - в частности, агрессивное, - может иметь разное место в общей структуре деятельности человека и, соответственно, разный личностный смысл для личности.

Именно этот подход, в отличие от всех остальных, позволяет не только вписывать агрессию в более широкий контекст социальных связей личности, но и за счет разных целей этих связей глубже дифференцировать разновидности агрессивного поведения.

С середины 60-х годов XX века и до наших дней изучение агрессивности и агрессивного поведения протекает более комплексно: данную проблему изучают с позиции персонализации (А.В. Петровский, 1987); в русле теории переживания (Ф.Е. Василюк, 1984); в аспектах статусной

психотерапии и коррекции агрессивного поведения (В.С. Мухина, 1985; Я.Л. Коломинский, 1984; Ю.В. Егошкин, 1995; Л.М. Семенюк 1991, 1998 и др.); Л.С. Славина (1966) - с позиции изучения аффекта; В.С. Мерлин (1976) – темперамента; В.И. Селиванов (1966) - воли.

Л.С. Славина выделяет агрессивность как черту личности, которая формируется под влиянием аффекта неадекватности. В ходе исследования, проведенного на детях с аффективным поведением, было установлено, что для возникновения «аффекта неадекватности» недостаточно одного наличия неудовлетворенной жизненно важной и значимой потребности для ребенка. Такого рода аффективные переживания возникают тогда, когда эта неудовлетворенная потребность связана у ребенка с расхождением между уровнем его притязаний и его реальными возможностями. Неудовлетворенная потребность может привести к возникновению у ребенка грусти, печали и тоски. Однако она не создает тех аффективных переживаний, которые отличаются своей неадекватностью и агрессивным отношением к людям [23].

Г.С. Васильев определяет агрессивность как свойство темперамента. Основывая свои предположения на том, что агрессивность при фрустрации связана с силой возбудительного процесса. Социальная агрессивность понимается ею как отношение личности, так как она не сопряжена с силой возбудительного процесса. Влияние свойств темперамента носит опосредованный характер, обуславливая социальный статус человека в системе межличностных отношений [5].

Ф.Е. Василюк рассматривает агрессивность с позиции теории переживания. Согласно этой теории, затруднения при попытке достичь некоторой цели в силу продолжительного неудовлетворения потребности могут вызвать нарастание стресса, который, в свою очередь, отрицательно сказывается на осуществляемой деятельности и приводит к фрустрации. Далее агрессивные побуждения или реакции, порожденные фрустрацией, могут вступать в конфликт с моральными установками субъекта, конфликт вновь вызовет увеличение стресса [6].

Безусловно, на наш взгляд, заслуживает внимания исследования А.А. Рояк. В своей работе ею были установлены причины, которые влияют на возникновение трудностей в общении со сверстниками. Как правило, личностные качества детей (завышенная самооценка, неудовлетворенность низким статусом в группе) или низкий уровень развития их операциональных, в том числе игровых навыков, не дают детям наладить общение со сверстниками. Этим и объясняется существующая взаимосвязь агрессивности с завышенной самооценкой [21].

Необычный подход к рассмотрению агрессии и ее видов предлагает А.И. Харченко. Автор считает, что единицей анализа явления агрессии может служить так называемый «Социальный Алгоритм» (СА). Абсолютное большинство действий человека определяется действующими СА. Действия людей по СА определяют процессы в обществе, особенно в сфере общения и социального взаимодействия людей, так как социальные алгоритмы общения и взаимодействия очень устойчивы к изменениям в силу того, что они очень гибко интегрируются в психику человека. Для отдельного человека, по мнению А.И. Харченко, путями усвоения готовых СА являются научение и подражание. СА могут усваиваться как сознательно, так и бессознательно. Источниками СА являются родители, воспитатели, друзья, знакомые, литература, искусство, средства массовой информации. Атрибутами любого СА является цель, на которую он работает, и краткие признаки ситуации включения. Выделяются также субъект и объект (жертва) агрессии. А. И. Харченко считает, что причиной любого факта агрессии является работа того или иного СА агрессии [27].

Представляют большой интерес исследования И. А. Невского (1996), который рассматривал развитие агрессивности во взаимосвязи с неустойчивой эмоциональной реакцией детей. Исследователь указывает на то, что при неблагоприятных условиях жизни ребенок не успевает выработать критерии эмоциональной оценки людей, поэтому каждый новый человек, независимо от его взаимоотношений с ребенком, может восприниматься агрессивно [15].

Нетрадиционный подход к раскрытию понятия агрессии осуществлен в исследовании О. Ю. Михайловой. В нем агрессия рассматривается как одна из поведенческих стратегий активного разрешения неудовлетворяющей субъекта ситуации, которая формируется на основе теории поисковой активности [14]. Будучи уже сформированной, она выступает как самостоятельная форма поведения, хотя включает в себя элементы поисковой активности, сохраняя тем самым признаки своего происхождения.

О.Ю. Михайловой были определены специфические признаки агрессии, которые отличают ее от других стратегий поисковой активности [14]. Первым признаком, по мнению автора, является смысл агрессии, который заключается в изменении отношений между субъектом и возможностями удовлетворения его потребностей, представляемых ситуацией. Агрессия всегда выражается как реакция на ситуацию при сохранении постоянного к ней отношения субъекта. Все другие стратегии поведения включают при изменениях. Эти изменения касаются либо самого субъекта, либо его отношения к ситуации. В отличие от них агрессия проявляется как попытка субъекта воздействовать на ситуацию, не изменяя ни самого себя, ни своей мотивации, ни своей оценки ситуации или отношения к ней [14].

Вторым специфическим признаком агрессии, по мнению О.Ю. Михайловой, является ее экспансия. Экспансия подразумевает увеличение возможностей субъекта, удовлетворение его нужд с помощью устранения фрустрирующих и депривующих факторов. Целью агрессивного поведения человека является деструкция ситуации - лишение объекта присущих ему свойств [14].

Третьим специфическим признаком агрессии, выделенным О.Ю. Михайловой, является ее адресованность другому субъекту. Об этом свидетельствует сама этимология слова «агрессия», которое образовалось от лат. «нападать». Известно, что без наличия взаимоотношений агрессия не проявляется даже у животных. Человеческая агрессия всегда социально адресована, даже в тех случаях, когда непосредственным ее объектом являются предметы [14].

По мнению В.Ф. Пирожкова, интерес представляет теория групповой агрессии. На основании проведенных под руководством Н.Н. Пуховского экспериментальных исследований по проверке адекватности биогенетической, социогенетической и психологической теорий агрессии ученые стали утверждать, что нельзя понимать групповую агрессию как сумму агрессий отдельных индивидов, то есть вне преобразующего влияния преступной группы, а преступную группу без учёта составляющих её личностей. Преступная группа - это коллективный агрессор, в котором групповая агрессия - совершенно иное качество, преобразованное из агрессий отдельных индивидов. Криминальная группа коренным образом преобразует личности [16].

Таким образом, изучение научной литературы показывает, что западные исследования агрессии основываются на междисциплинарной парадигме. Проблема агрессивности в отечественной психологии рассматривается во взаимосвязи с проблемами общения, конфликтности, социального статуса, занимаемого человеком в группе.

Было выявлено, что причинами агрессивного поведения становятся личные качества, эмоциональные проявления личности и социальные алгоритмы. К специфическим симптомам агрессии относятся воздействие на ситуацию, социальная направленность, удовлетворение индивидом социальных и биологических потребностей. Поэтому профилактические меры, на наш взгляд, должны проводиться на раннем этапе. Интересной представляется точка зрения исследователя О.А. Липовой, которая считает, что развитие критического мышления у ребенка поможет в дальнейшем снизить уровень агрессии и позволит самостоятельно контролировать агрессивные проявления в любой сложной жизненной ситуации [12].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
2. Бехтерев, В.М. Внушение и воспитание. - Петроград, «Время», 1912. - 40 с.
3. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. М.: Олма-пресс, 2004. –672 с.
4. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2000. – 336 с.
5. Васильева, Г.С. Взаимосвязь агрессивного отношения к людям, социального статуса в межличностных отношениях свойства темперамента у старших дошкольников // Темперамент: Системное исследование. – Пермь, 1976. – с. 65-79.
6. Василюк, В.Е. Психология переживания: Анализ преодоления кризисных ситуаций. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
7. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1983. – 432 с.
8. Залкинд, А.Б. Педология в СССР. – М.: Работник просвещения, 1929. – 82 с.
9. Залужный, А.С. Детский коллектив и методы его изучения. - М.-Л., 1937. – 144 с.
10. Изард, К.Э Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. – 575 с.
12. Липовая, О.А. Развитие критического мышления у студентов педагогического вуза. Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. Специальный выпуск № 1. – С. 142-145.
13. Лоренц, К. Агрессия. СПб: Амфора, 2001. – 352 с.
14. Михайлова, О.Ю. Криминальная сексуальная агрессия: теоретико-методологический подход/Под ред. П.Н.Ермакова. – Ростов-на-Дону, 2000. – 150 с.
15. Невский, И.А. Трудный успех: Без «трудных» работать можно. - Кишинев: Лумина, 1983. – 135 с.
16. Пирожков, В.Ф. Криминальная психология: Психология подростковой преступности. – М.: Ось-89, 1998. Кн. 1-ая. – 317 с.
17. Прайор, К. Не рычите на собаку. О дрессировке животных и людей. М.: Селена+, 1995. – 413 с.
18. Психология развития. Словарь / под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
19. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика, 1996. – 312 с.
20. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
21. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития. - М.: Педагогика, 1988. – 118 с.
22. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб: ПитерКом, 1998. – 668 с.
23. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением. - М.: Просвещение, 1966. – 149 с.
24. Фрейд, З. «Я» и «Оно». Тбилиси: Мерани, 1991. – 428 с.
25. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994.– 447 с
26. Щербинина, Ю.В. Вербальная агрессия. М.: УРСС, 2006. –360 с.
27. Харченко, А.И. Системный анализ явления агрессии человек – человек. - М., 1995. – 78с.

Т.В. Мазуренко

## АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПОМОЩИ ВОСПИТАННИКАМ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

**Аннотация.** В статье описан опыт реализации антропологической парадигмы помощи воспитанникам санаторной школы-интерната №18 г. Таганрога.

**Ключевые слова:** антропологическая парадигма, физическое и психологическое здоровье, антропогении, социализация, антропологизация, психолого-педагогической поддержка, индивидуальное сопровождение.

T.V. Mazurenko

## ANTHROPOLOGICAL PARADIGM OF ASSISTANCE TO TRAINERS OF THE HEALTH SCHOOL-BOARDING SCHOOL

**Annotation.** The article describes the experience of the anthropological paradigm help pupils sanatorium boarding school No. 18 g. of Taganrog.

**Keywords:** anthropological paradigm, the physical and psychological health, antropogenii, socialization, antropologizacija, psycho-pedagogical support, individual support.

Педагоги, психологи и родители подчеркивают, что проблемы современных детей все труднее решать, опираясь на традиционные психолого-педагогические парадигмы. В научный оборот и в жизнь введены такие словосочетания как «трудные дети», «группа риска», «новое поколение», «другая цивилизация», «особенные дети» и т.п. Исследование проблем образования и социального воспитания включает в себя, прежде всего, вопросы психолого-педагогической помощи таким детям. В теории и практике педагогического сопровождения детей идет интенсивный поиск инновационных медико-психологических, психотерапевтических и психолого-педагогических моделей помощи. Личностно-ориентированное образование обеспечивает условия для самоопределения и самореализации личности современного школьника, оно ориентировано на «обычных» учеников. Воспитание и развитие ребенка происходит на основе принципов природосообразности (Я. Коменский), культуросообразности (И. Песталоцци), самодеятельности (А. Дистервег).

По мнению многих исследователей человекообразность – недостающее звено личностно-ориентированного образования, которое помогает раскрыться и адаптироваться в стремительно развивающемся мире детям из неблагополучных семей, с проблемами в развитии [6]. Все большее признание в теории и практике социального воспитания получает человекообразная парадигма помощи, отражающая целостную природу человека, которая позволяет прокладывать индивидуальную траекторию развития и способствует поддержанию здоровья детей. Центральная гипотеза этого подхода может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самоизменения, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если благодаря фасилитирующим психологическим установкам создается благоприятный климат.

У истоков антропологического подхода к воспитанию стоял К.Д. Ушинский [7]. Современные антропологические исследования в области образования ведутся Б.М. Бим-Бадом, В.В. Кузьминым, В.И. Максаковой, Н.М. Невзоровым, А.Н. Орловым, Л.К. Рахлевской, В.А. Слестённым, Т.Д. Скудной [4, 5].

Психологическое и физическое здоровье ребенка непосредственно связано с влиянием среды и образом современной жизни. Центральное место в системе нарушений психосоматического здоровья у детей занимают ситуации, когда нормальное развитие ребенка возможно скорее не благодаря, а вопреки поведению и отношению окружающих близких людей.

В число основных признаков дисфункции детско-взрослых отношений входит ухудшение условий и духовно-нравственных оснований жизни, неадекватность и нестабильность социокультурных факторов развития, неопределенность ценностных ориентаций и мировоззренческих установок человеческого окружения и т.д.

Девиация поведения, дезадаптация, нарушение физического здоровья, психологические отклонения, как правило, отмечаются у детей, которые растут в неблагоприятных семейных условиях, страдают от дефицита общения со взрослыми или от деформации отношений. В условиях экзистенциального вакуума, отсутствия человеческих отношений вырастает бездушные, черствость, агрессивность, озлобленность взрослеющего человека.

Фиксируемые нарушения физического и психологического здоровья у детей объединены под общим именем — антропогении, психологическую сущность которых представляет собой деформация субъективности ребенка.

Выделяются два типа антропогений.

1. Прежде всего, это семейно - обусловленные переживания безродности (сиротства), нереализованности (педагогической запущенности), бесперспективности (беспомощности), опустошенности (экзистенциальный вакуум).

2. «Мауглизация» как крайняя форма реагирования детей на неблагоприятную жизненную ситуацию: ценностная дезориентированность, психотравмирующие переживания, приводящие к психогенным нервно-психическим расстройствам.

По мнению исследователей, безродность, опустошенность и дезориентированность можно отнести к наиболее актуальным проблемам современного детства. При неблагоприятном течении антропогении принимают устойчивые формы нарушений психологического здоровья, в основе которых — недоразвитие, дезинтеграция или дисгармоническое развитие человеческой субъективности.

На школу-интернат ложится огромная ответственность за социализацию и воспитание личности, в том числе и семейного. Семьи, в которых воспитывались дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют не только разный воспитательный потенциал, но и разное социальное положение. Это семьи с низким образовательным и культурным уровнем, одинокие матери, много работающие и не имеющие времени на воспитание ребенка; семьи, в которых сами родители инвалиды, а также выпускники сиротских учреждений или коррекционных школ, люди, ведущие асоциальный образ жизни и др.

Педагогический коллектив школы-интерната призван часто заменить детям родителей, культивировать систему общечеловеческих ценностей, соблюдение которых станет привычкой и внутренней потребностью ребенка. Подражая родителям и педагогам, ребенок старается быть похожим на них, развивая навыки, которые становятся нормой его поведения.

Учитывая эти факторы, необходимо исключить авторитарный подход к воспитанию, реализовать антропологическую парадигму помощи воспитанникам интерната, обеспечивающую комфортную атмосферу доверия, взаимопонимания и сотрудничества.

Опишем положительный опыт реализации антропологического подхода к социальному воспитанию обучающихся в санаторной школе-интернате №18 г. Таганрога – уникального воспитательно-образовательного учреждения, которому в этом году исполняется 55 лет.

Санаторная школа-интернат №18 г. Таганрога была открыта в 1963 году в целях оказания помощи семьям в воспитании и получении образования, обеспечении проведения реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий, адаптации к жизни в обществе, социальной защиты и разностороннего развития детей, нуждающихся в длительном лечении с малыми и затихающими формами туберкулеза.

Цель воспитательной работы школы-интерната: формирование гармонично развитой, социально активной, творческой личности, способной к самореализации.

Реализация цели предусматривала постановку следующих задач:

1. Создание условия для сохранения и укрепления здоровья обучающихся, для воспитания здорового образа жизни.

2. Воспитание нравственных качеств, чувства гражданственности, патриотизма и приобщения к духовным ценностям своего Отечества.

3. Организация деятельности отрядных коллективов на основе ученического самоуправления, развитие у обучающихся стремления к самоанализу, самооценке, самостоятельности и инициативе.

4. Развитие дополнительного образования, ориентированного на формирование успешности ребенка, его индивидуальных способностей.

5. Совершенствование работы с родителями, поиск новых форм сотрудничества.

6. Совершенствование работы по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних.

Для решения поставленных задач используются следующие формы и средства воспитательной деятельности:

1. Четкое планирование воспитательной работы в отрядах и классах;

2. Совершенствование форм и методов совместной деятельности учителей и учеников;

3. Развитие дополнительного образования в школе-интернате;

4. Работа в социуме с родителями, общественными организациями, учреждениями образования, культуры и спорта;

5. Организация четкого внутришкольного контроля, диагностика и анализ деятельности воспитателей, классных руководителей;

6. Индивидуализация и антропологизация педагогического процесса;  
7. Организация службы психолого-педагогической поддержки и индивидуального сопровождения детей и подростков.

Воспитательная работа проводится по следующим направлениям:

- Гражданско-патриотическое воспитание.

-Сотрудничество с общественными организациями «Боевое братство», «Союз десантников Таганрога», ветеранами завода «Красный гидропресс».

-Реализация программы на базе школы «Начальная военная подготовка в образовательных учреждениях города Таганрога» («Союз десантников Таганрога»).

-Музейная педагогика

-Экскурсионная деятельность

-Музейный проект «История родного города: люди и события»

- Социально-профилактическая работа и правовое воспитание.

-Спортивно-оздоровительное направление.

-Формирование ЗОЖ.

-Спортивный праздник «Осенний марафон».

- Соревнования по баскетболу, футболу, дартсу, стрельбе из пневматической винтовки.

-Областная Спартакиада воспитанников детских домов и школ-интернатов.

-Декада ЗОЖ «Жить – здорово!»

-Месячник организации правильного питания.

-Медицинский лекторий для обучающихся и родителей.

Важным звеном в системе воспитательной работы школы является внеурочная деятельность. Занятость обучающихся во внеурочное время способствовала решению комплекса поставленных задач. Самые значимые из них: профилактика безнадзорности, вредных привычек, правонарушений; развитие способностей и познавательных интересов; обучение новым видам деятельности; формирование школьного коллектива.

В школе-интернате была разработана и внедрена модель внеурочной деятельности на основе оптимизации всех внутренних ресурсов школы. В осуществлении внеурочной деятельности принимали участие все педагогические работники школы (учителя, педагог-психолог, социальный педагог, педагог-библиотекарь, педагоги дополнительного образования).

Особую роль в социальном воспитании детей играет деятельность педагогов дополнительного образования.

Система дополнительного образования включает в себя следующие направления:

- художественно-эстетическое (10 программ);

- спортивно-оздоровительное (2 программы);

- научно-техническое (1 программа);

- туристско-краеведческое (1 программа).

По результатам реализации этих программ ежегодно проводятся открытые воспитательные мероприятия.

В школе установлены давние традиции ученического самоуправления.

Самоуправление проявляется в планировании деятельности коллектива, организации этой деятельности, в анализе своей работы, подведении итогов сделанного и принятии соответствующих решений. Основными целями и задачами школьного самоуправления являются:

- \* становление воспитательной системы через формирование единого общешкольного коллектива;

- \* приобщение личности к общешкольным ценностям, усвоение личностью социальных норм через участие в общественной жизни школы;

- \* создание условий для самовыражения, самоутверждения и реализации каждой личности через представление широкого выбора направлений и видов деятельности;

- \* развитие творчества, инициативы, формирование активной преобразованной гражданской позиции школьников;

- \* создание условий для развития отношений заботы друг о друге, о школе, о младших, взаимопомощи детей и взрослых.

- \* работа по профориентации.

Социальный педагог школы интерната и педагог-психолог (Бартенева С.Э.) проводит планомерную и систематическую работу с родителями.

Организация сотрудничества родителей и школы в деле воспитания на основе единой педагогической позиции – одна из главных задач организации работы школы-интерната и семьи. Работа педагогического коллектива школы с родительской общественностью осуществляется по следующим направлениям:

1. Информационно-просветительское: проведение родительского всеобуча, общешкольные, классные родительские собрания, индивидуальные консультации педагога- психолога, социально-го педагога, школьного врача по вопросам воспитания и здоровья учащихся.

2. Организационно-деятельностное: участие в заседаниях Совета профилактики, оказание помощи в подготовке школы к новому учебному году, индивидуальная работа классного руководителя с родителями (беседы, консультации).

3. Творческое: организация совместных классно-семейных праздников, экскурсий.

Антропологическая парадигма помощи воспитанникам санаторной школы-интерната №18 г. Таганрога строится на основе гуманистических принципов человекоцентрированной терапии К. Роджерса, который утверждает, что:

- каждый человек имеет собственные ресурсы для саморазвития;
- личностное самосовершенствование происходит через осознание собственного «Я»;
- все люди обладают естественной способностью к исцеляющему самовыражению[2].

Психолог подчеркивает, что у ребенка есть внутренние ресурсы для решения своих проблем. Он помогает найти некоторые "ключи" для открытия этих ресурсов, которые Т.П. Гаврилова назвала «великие открытия» К. Роджерса: [1]

1. Безоценочно позитивное принятие ребенка таким, каков он есть;
2. Эмпатическое понимание, доверительное общение;
3. Конгруэнтность (искренность, подлинность, самоидентичность).

Натали Роджерс, дочь выдающегося психолога, сформулировала основные принципы фасилитативной модели взаимодействия с ребенком:

1. Я буду присутствовать рядом, но не буду вмешиваться;
2. Я верю, что ты знаешь, как о себе позаботиться;
3. Но я не оставлю тебя;
4. Я буду уважать тебя и твои решения;
5. Я верю в твои способности;
6. Я буду поддерживать и вдохновлять тебя во время твоего роста;
7. Я буду делиться с тобой своими чувствами и ощущениями, но всегда буду проверять, имеет ли это для тебя значение;
8. Я буду уважать и беречь твои личностные границы;
9. Я поделюсь своей системой ценностей и своей верой с тобой для того, чтобы тебе помочь.

Система психолого-педагогической помощи в санаторной школе - интернате №18 включает следующие задачи:

1. Развить у ребенка позитивную «Я-концепцию»;
2. Научить детей ответственности за свои действия и поступки;
3. Научить самоуправлению;
4. Выработать способность к самопринятию, самопознанию, саморазвитию;
5. Помочь обрести веру в себя;
6. Овладеть чувством самоконтроля;
7. Помочь научиться преодолевать трудности;
8. Развить личностный ресурс каждого воспитанника [3]

Опираясь на вышеперечисленные принципы взаимодействия, в соответствии с Положением о психологической службе образования Ростовской области [9] психолого-педагогическая служба школы-интерната содействует сохранению и укреплению физического здоровья, а также психическому и личностному развитию воспитанников. Целью психолого-педагогической службы школы-интерната является создание условий, компенсирующих трудности развития и обеспечивающих личностное становление, сохранение здоровья и успешную социальную адаптацию всех воспитанников.

Задачами психолого-педагогической службы школы-интерната являются:

- содействие созданию социально-психологических условий, способствующих достижению максимально возможного результата в обучении и оздоровлении воспитанников школы-интерната;

- обеспечение индивидуального подхода в лечебно-образовательном процессе на основе психологического изучения особенностей воспитанников;

- обеспечение профилактики девиантного поведения подростков, суицидов, правонарушений, а также развитие психологической готовности к противодействию негативным влияниям социума;

- оказание своевременной адресной психологической помощи подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации;

- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в интернате;
- повышение психологической компетентности всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, родителей, сотрудников, администрации).

Основные направления деятельности психологической службы: психопрофилактика, психодиагностика, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психологическое просвещение.

Педагог-психолог, являясь членом психолого-медико-педагогического консилиума школы-интерната, изучает личность воспитанника с целью определения реальных учебных возможностей, состояния психического здоровья и выработки индивидуальной коррекционно-развивающей программы сопровождения воспитанника.

Психолого-педагогическая помощь воспитанникам санаторной школы-интерната №18 осуществляется по следующим направлениям.

1. Коррекция девиантного поведения.

На основе использования диагностических методик проводятся тренинги для подростков и их родителей по программе Г.И. Макарычевой. Программа направлена на работу с подростками с отклоняющимся поведением и включает в себя следующие разделы: тренинг личностного самопознания, тренинг профилактики правонарушений с основами правовых знаний, тренинг самоопределения и достижения жизненных целей, тренинг «Я — хороший родитель».

2. Профилактика противоправного поведения и проявления экстремизма подростков по программе Л.Я. Хоронько.

Программа направлена на формирование личностных качеств подростков, позволяющих рационально оценивать рисковую ситуацию, принимать самостоятельные решения, исходя из необходимого комплекса правовых знаний, аргументировать собственную позицию, соблюдая права других.

3. Адаптация воспитанников школы - интерната «Я в мире» по программе Д.Ж. Арибжановой и Н.В. Бабич.

Программа направлена на предупреждение трудностей в обучении, воспитании и социализации воспитанников. Целью программы является адаптация воспитанников к изменяющимся условиям жизни и окружающего мира, а также к внутренним процессам развития необходимых социально и личностно-значимых качеств подростков. Она включает в себя диагностические мероприятия, тренинги, лекции и семинары, направленные на развитие у воспитанников школы-интерната позитивной адаптации к жизни путем формирования, коррекции и компенсации социально-значимых качеств личности.

4. Цикл уроков психологии «Я – подросток» для учащихся 7-9 классов по программе А.В. Микляевой.

Целью данной программы является расширение представлений подростков о себе и приобретение нового опыта взаимодействия с социумом.

5. Проведение тренинга развития толерантности по программе А.Л. Фурсановой.

Тренинг направлен на формирование толерантности как качества личности и включает в себя 11 занятий, направленных на развитие самосознания через соотнесение себя с другим человеком, восприятие другими людьми, результаты собственной деятельности, собственные внутренние ресурсы и потенциалы.

Таким образом, мы можем оказать существенную помощь детям только тогда, когда взаимодействуем с ним на глубоком личностном уровне как два равноправных и достойных уважения человеческих существа, когда мы воспринимаем ребенка как личность, способную к выбору своего собственного направления в жизни. Только в таком случае происходит по-настоящему глубокая встреча и поддержка.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаврилова Т.П., Снегирева Т.В. К итогам работы в группах К. Роджерса и Р. Сэнфорд. Сообщение I. Принципы гуманистического общения и опыт освоения их в групповом взаимодействии // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, 1989, N 2, – с.4-8.
2. Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии, 2001, N 2, – с. 48-58.
3. Роджерс Н. «Экспрессивная человекоцентрированная психотерапия». М., 2007. – 312 с.
4. Скуднова Т.Д. Человекоцентрированная модель подготовки специалистов психолого-педагогического образования. Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. № 2. С. 168-173.
6. Скуднова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Психолого-педагогическая антропология. М.-Берлин, 2018. –356 с.
7. Хуторской А.В. Принцип человекообразности и его роль в обновлении современного образования. Тезисы выступления на Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, 01 июня 2010.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. ПСС, т.5, М., 1998. – 776 с.

**А. С. Малиева**

### **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОТЕРПЕВШИХ ОТ СЕКСУАЛЬНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ**

**Аннотация.** Статья затрагивает актуальные вопросы проблемы изучения личности потерпевших от сексуальных преступлений. Проведен анализ литературы по данной проблеме и выделены аспекты исследования личности потерпевших по делам о сексуальных преступлениях.

**Ключевые слова:** потерпевший, сексуальные преступления, личность, виктимное поведение.

**A.S. Malieva**

### **PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL PROBLEMATICS OF STUDY OF PERSONS OF VICTIMS OF SEXUAL CRIMES**

**Annotation.** The article raises topical issues of studying the personality of victims of sexual crimes. The literature on this issue has been analyzed and aspects of the investigation of the poor victim's identity in sexual crime cases have been identified.

**Key words:** victim, sexual crimes, personality, victim behavior.

Как известно, психология потерпевшего изучает факторы формирования его личности, поведение до совершения преступления, в момент совершения и после совершения преступления, а также разрабатывает практические рекомендации, касающиеся допроса потерпевшего и воспитания у людей морально-волевых качеств, которые явились бы достаточной защитой от преступного посягательства. Психология потерпевшего тесно связана с уголовным правом, криминологией, социальной психологией и психологией личности.

Чем более значительна роль поведения потерпевшего в происхождении преступления, тем менее интенсивна антисоциальная ориентация личности преступника. В преступлениях против личности такая зависимость выступает нагляднее, потому что в психологическом механизме совершения преступления большое значение приобретают эмоции преступника, возрастающие порой до степени аффекта, так как воздействие потерпевшего воспринимается им через личную значимость.

При психологическом анализе личности потерпевшего следует иметь в виду, что около 80 % преступлений против личности совершается лицами, которые связаны с потерпевшим родственными, интимными и другими близкими отношениями, и преступление является конечной фазой конфликта, возникшего в результате этих отношений.

Детальное психологическое исследование личности потерпевшего и личности преступника необходимо для выявления причин ситуации конфликта, путей его преодоления и профилактирования.

В соответствии с уголовно-процессуальным законодательством, потерпевшим признается лицо, которому преступлением причинен моральный, физический или имущественный вред. Это одна из центральных фигур предварительного следствия и рассмотрения дела в суде, если речь идет о преступлении против личности: убийстве, телесном повреждении, изнасиловании, краже, грабеже, разбое, автотранспортном происшествии или хулиганстве. Преступление совершается при взаимодействии двух личностей, – людей, один из которых на стадии расследования признается обвиняемым, а другой – потерпевшим. Основное внимание, естественно, обращено на первого из них, поскольку определяется его вина, ответственность, решается его судьба. Все это может быть сделано лишь при детальном изучении личности обвиняемого, конкретных обстоятельств, которыми сопровождалось преступление. Однако эти конкретные обстоятельства, причины, условия преступления не могут быть раскрыты полностью, если во внимание не принимается личность потерпевшего. Очень часто преступные действия обвиняемого вызываются неправомерными, неосмотрительными или просто легкомысленными действиями потерпевшего. Его поведение, относящееся к объективным признакам состава преступления, может влиять на вину обвиняемого, а иногда и вообще исключать ее (необходимая оборона).

Некоторое время назад в научной литературе и на практике наблюдалась недооценка роли личности потерпевшего, так как его односторонне рассматривали как носителя только своих лич-

ных интересов. Между тем личности потерпевшего во всяком деле в большем или меньшем объеме присущи общественные интересы. От структуры личности потерпевшего и от его поведения, которое тесно связано с личностью и является ее функцией, зависит осуществление преступных намерений. Активно обороняясь от преступного посягательства, препятствуя преступной деятельности, потерпевший защищает не только свои, но и общественные интересы.

Психологическое исследование личности потерпевшего и его деятельности в стадии предварительного следствия и суда представляется весьма актуальным, так как способствует решению целого ряда вопросов

Психологическое исследование личности потерпевшей по делам об изнасиловании в стадии предварительного следствия имеет существенное значение по следующим аспектам.

Ю.М. Антонян предполагает, что исследование личности потерпевшей и насильника (подозреваемого), их мотивационной сферы и отношений, предшествующих деликту, способствует правильной квалификации преступления и помогает избежать следственных и судебных ошибок по этой категории дел. Психологический анализ личности потерпевшей дает дополнительные возможности следователю для достижения психологического контакта с ней и в связи с этим получения наиболее полной и объективной информации об интимных подробностях данного преступления [2].

Одной из наиболее эффективных методик позволяющих составить психологический портрет личности, по мнению Ю.М. Антонян является индивидуально типологический опросник (ИТО) разработанный Л. Н. Собчик, или его адаптивные варианты для конкретных направлений исследований. Тест ИТО Л.Н. Собчик (психология индивидуальности) направлен на диагностику самосознания, самооценки, самоконтроля личности. Ведущие тенденции (свойства личности, черты характера) определяют индивидуальный тип переживания, силу и направленность мотивации, стиль межличностного общения и познавательных процессов. Психолого-педагогический анализ ценностных ориентации и установок личности потерпевшей способствует наиболее глубокому исследованию генезиса данного преступления и разработке на этой основе комплексных профилактических мероприятий по данной категории дел.

Мы считаем, что в этом случае целесообразно применить методику ценностных ориентаций М. Рокича. Тест личности, направленный на изучение ценностно-мотивационной сферы человека. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни» [1].

Еще можно предложить опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда методика предназначена для диагностики комплекса психологических проявлений, сопровождающих процесс социально-психологической адаптации и ее интегральные показатели, такие как адаптация, интернальность, принятие других, самопринятие, эмоциональная комфортность и стремление к доминированию [1].

Так же можно использовать опросник, направленный на исследование склонности к виктимному поведению О. О. Андронниковой. Стандартизированный тест-опросник, предназначенный для измерения предрасположенности личности к реализации различных форм виктимного поведения. Тест-опросник представляет набор специализированных диагностических шкал, направленных на измерение предрасположенности к реализации отдельных форм виктимного поведения.

Кроме выше перечисленных, имеется диагностический опросник «Проявление виктимности в Вашем поведении» М.А. Одинцовой. Он направлен на изучение психологических аспектов виктимного поведения и должно проводиться на двух основных уровнях: как следствие социального процесса и как индивидуальная девиация. Несомненно, уровень виктимности может быть в пределах нормы, а может выходить за рамки нормы, проявляться как дезадаптация личности или нарушение паттернов его взаимодействия со средой.

Безусловно, перечень данных методик не является исчерпывающим, и в зависимости от различных внешних обстоятельств, они могут быть заменены, дополнены и применены в комплексе с другими методиками исследования личности.

Решающим для перерастания предпреступного взаимодействия в преступление является видение ситуации преступником. Взаимная «сексуальная прелюдия», в которую женщина включается добровольно и которая объективно возбуждает у мужчины сексуальную потребность, расценивается мужчиной как приглашение к половой близости, свидетельствующее о совпадении его желания с желанием предполагаемой партнерши. Здесь очевидна включенность поведения потерпевшей в генезис изнасилования.

Предшествующее поведение потерпевшей является провокацией, создавшей необходимые условия для совершения преступления. Ситуация становится криминальной с момента осознания

субъектом, что сопротивление потерпевшей действительно, а не притворное. Таков психологический механизм совершения изнасилования.

Взаимосвязь и взаимообусловленность личности и отрицательного поведения потерпевшего до преступления и динамику психологического механизма их развития можно в известной мере проследить на примере проявления некоторых установленных исследованием нравственно-психологических черт у части потерпевших от убийств, причинения телесных повреждений и изнасилований, совершение которых провоцировало поведение потерпевших. Доминирующим по устойчивости и значимости в структуре нравственно-психологического облика потерпевших были такие качества, как агрессивность, деспотизм в отношении близких, неуживчивость, склонность к употреблению алкоголя, половая распущенность, неразборчивость при выборе знакомых, в частности вследствие склонности к веселому времяпрепровождению при неоправданной обстоятельством доверчивости. Многие из этих качеств обуславливают совершение различных по характеру преступлений.

Об этом же свидетельствует сравнение вычисленных по специальной формуле средних сроков лишения свободы, избранных для названных групп осужденных. Средний срок лишения свободы осужденных за убийства и причинение телесных повреждений, спровоцированных потерпевшими, оказался на один год лишения свободы меньше, чем средний срок лишения свободы осужденных за аналогичные преступления, совершенные без провокации потерпевших.

Важным регулятором поведения личности является уровень развития ее самооценки. В исследованиях отечественных и зарубежных психологов подчеркивается, что в подростковый период формируется умение оценивать себя не только через требования авторитетных взрослых, но и через собственные требования. Главным критерием в оценке себя становятся нравственно-психологические аспекты взаимоотношений подростка с другими людьми. В характеристиках педагогов подчеркивается робость, неумение отстоять собственную точку зрения, безынициативность.

Как известно, у людей с завышенной самооценкой наблюдается не критичное отношение к себе, тенденция брать на себя задачи, превышающие их возможности, склонность к риску. У них выражены разочарование, стремление переложить ответственность за неудачу на других людей (насильников), на обстоятельства.

В ситуации конфликта будут преобладать внешнеобвинительные реакции, стремление самостоятельно находить рациональные способы его разрешения.

Как отмечают специалисты, строение личности пострадавших включает в себя три компонента. Первым является эмоционально-отношение к себе. Вторым компонентом личности пострадавшего выступает осознание и самооценка отдельных качеств личности. Третьим компонентом является осознание целей жизнедеятельности средств, необходимых для достижения этих целей. На формирование эмоционального отношения к себе существенное влияние оказывает сопоставление подростками своих личностных особенностей и форм поведения с определенными нормами, которые выступают для них как идеальные. Анализ литературы показал, что у некоторых пострадавших наблюдалась так называемая самооценочная тревожность, т. е. восприятие относительно нейтральных ситуаций как содержащих угрозу самооценке, представлениям о себе и переживание вследствие этого сильного волнения, тревоги, страха.

В процессе психологического исследования жертвы важным является анализ ее ценностных ориентации, одного из основных структурных образований зрелой личности. Ценностные ориентации обуславливают направленность личности, определяют позицию человека. Анализ показал, что у пострадавших с неадекватной самооценкой ценностные ориентации представляют собой неустойчивую систему.

Возникает необходимость анализа тех побудительных сил, скрытых в мотивационной сфере жертвы, которые способствовали ее виктимному поведению. Кропотливый анализ мотивационной сферы личности потерпевших, их потребностей во взаимодействии с индивидуально-психологическими особенностями способствует раскрытию истинных мотивов ее поведения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антонян, Ю.М. Криминальная сексология. М., 2014. – 324 с.
2. Антонян, Ю.М., Голубев, В.П., Кудряков, Ю.Н. Изнасилования: причины и предупреждение. М., 2010. – 377 с.
3. Мудрик, А.В., Виктимология, М., 2013. – 524 с.
4. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности. М., 2016. – 384 с.
5. Харитонов, Н.К. Психогенные состояния у жертв сексуального насилия М., 2013. – 165 с.

Е.В. Мурюкина, А.А. Сорокина

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕДИА В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития патриотизма у молодого поколения как неотъемлемого компонента духовного становления личности. Теоретические исследования и практическая работа по выявлению отношения молодых людей к медиатекстам, содержащим патриотический компонент, позволили нам сформулировать несколько рекомендаций педагогам, направленных на развитие патриотического сознания старшеклассников.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, старшеклассники, медиатексты, образовательная среда.

E.V. Muryukina, A.A. Sorokina

## RECOMMENDATIONS TO TEACHERS FOR USING MEDIA IN THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH

**Abstract.** The article deals with the development of patriotism in the younger generation as an integral component of the spiritual formation of the individual. Theoretical research and practical work to identify the attitude of young people to media texts containing a Patriotic component allowed us to formulate several recommendations to teachers aimed at the development of Patriotic consciousness of high school students.

**Key words:** Patriotic education, high school students, media texts, educational environment.

Современные исследования доказывают, что при отрыве личности от целого (Родина, социальная среда, нация), она попадает в ловушку ценностей, которые лишены общественного и гражданского содержания. То есть создается основа для развития эгоизма личности. Если социум не интересуется проблемами личности, то ее ответной реакцией становится агрессия этого общества, антиобщественное поведение, проявляющееся в различных формах: терроризм, преступность, наркомания и т. п. Современный российский человек стремится жить в обществе с традиционными ценностями, с использованием достижений современной науки и техники.

Сегодня в РФ столкнулись «две системы ценностей - либеральная, которая пришла на смену социалистической как ее антитеза; и традиционная, складывавшаяся на протяжении многих веков. В результате этого значительно увеличилось число людей, для которых стала характерным раздвоение ценностного сознания, проявляющегося в одновременном стремлении к противоположным ценностям» [3, 46].

То есть в российском обществе материальные ценности стали преобладать над нравственными или моральными. Среднестатистический молодой человек считает приоритетными для себя наличие денег, машины, хорошей одежды, тусовок по выходным. В этом случае для патриотизма не остается места. Ученые говорят о том, что молодое поколение понимает и принимает патриотизм как ценность, но имеет слабые представления о его практическом выражении. В современном российском обществе отсутствуют достойные примеры патриотизма, а если и есть, о них не принято напоминать молодежи.

«В сознании советских людей прочно формировался образ защитника Отечества, добра, справедливости (сказочный, собирательный и реальный); образ жизни подвижника, образ мудрости государственного деятеля, образ воли полководца. «Мощным фактором воспитания был образ героя (А. Матросов, З. Космодемьянская, О. Кошевой, пионеры-герои и др.) и образ героического акта (ночной таран в воздухе, переход через линию фронта, оборона дома Павлова и др.), образ мужественно-подвижнического Отца и образ жертвенно-женственной Матери. Они выступали и выступают в многообразных формах ценностных ориентаций человека и науке еще предстоит исследовать спектр ценностей, которые вели солдата в бой, а труженика тыла преодолевать невероятную усталость» [5, 39]. Эти образы предстают как образцы патриотизма, нравственности, духовности, толерантности, самоотверженности, мужества, воли к победе и т.д.

Социологи [5] провели исследование россиян, направленное на определение степени развития их патриотического сознания, чувств. Им был задан вопрос о герое нашего времени. Оказалось, что 63% респондентов не могут назвать конкретных героев, причем 37% считают, что таких нет вообще. А когда нет образца для поведения, молодежь не понимает с кого брать пример, и ввиду отсутствия достойных образцов для подражания ищет свои идеалы самостоятельно, напри-

мер, на экране телевизора. Влияние масс-медиа на сознание несовершеннолетней аудитории очень велико и зачастую носит негативный характер.

На другой вопрос: «Если у вас была бы возможность, вы бы уехали из России?» большинство опрошенных ответило, что посмотрели бы мир и вернулись (81%). Ответ «навсегда» занимает второе место (14%). Тех, кому и в России хорошо оказалось всего 5%» [5, 40]. В конце 1990-х годов патриотизм в стране был выхолощен и абсолютно реальными были опасения, что в случае опасности Россию некому будет защитить. И действительно – многие россияне, считая себя патриотами, вели себя непатриотично: стремясь, пристроить своего ребенка учиться на Запад; выпускники вузов мечтают, закончив институт, уехать из страны и работать где угодно, но только не родине. Философы говорят о том, что бессознательно эти люди не любят свою страну.

Подобное положение дел заставило ученых задуматься о причинах такого упадка патриотизма. «Либеральные реформы 90-х годов привели к разрухе и всеобщему социальному упадку. В обстановке, когда подавляющее большинство молодежи считало, что государство не отражает ее интересов, не обеспечивает социальную защиту, не пользуется уважением на международной арене, молодые люди просто не понимали, зачем им нужно такое государство, и почему они обязаны любить его и защищать» [4, 13]. Но это экономические причины. Статистические данные [1] говорят о том, что причиной падения патриотизма в молодежной среде явилось отсутствие патриотической идеи в обществе (52%), второе место занимает отрицательное влияние друзей и сверстников (41 %), третьей причиной респонденты называют ненормальную обстановку в семье (35%).

На вопрос: «Нужны ли вообще патриоты стране сегодня» молодежь дружно отвечает «да» (88%). Большинство молодых людей считает необходимым воссоздание системы патриотического воспитания молодежи (65%). Можно говорить о том, что в молодежной среде есть определенная часть юношей и девушек, которые включили патриотизм в систему своих ценностных ориентаций. К сожалению, эта часть не так значительна, как хотелось бы. Только развивая чувство патриотизма и любви к Родине у нового поколения, можно обеспечить стране будущее.

Патриотическому сознанию россиян присущи следующие особенности:

- первая особенность характеризуется «преемственностью с патриотическим сознанием народов СССР - осталось ощущение Отечества как огромной территории, не уступающей самым великим государствам мира; сохранено чувство многонациональности как естественного состояния патриотического сознания; не утрачено представление об Отечестве как великой державе.

- вторая особенность выражается в ощущении искусственного разрыва с частью Отечества, стремление восстановить утраченное; восстанавливается чувство более тесной преемственности с дореволюционной Россией; происходят процессы, связанные со стремлением сформировать Российскую Федерацию как самостоятельное и самодостаточное Отечество. Россия всегда была богата своими людьми. И наша задача - сохранить наш человеческий потенциал, победить безнравственность, бездуховность, вытеснить насаждаемые извне и чуждые нам ценности и взгляды» [4, 23].

Исходя так же из социологических опросов [3, 46], россияне стабильно гордятся полетом Ю. Гагарина в космос, гимном (слов, правда, большинство до сих пор не знает), а также нашей великой историей и литературой. В СССР масс-медиа подробно информировали население о любом нашем достижении в космосе, в науке, об успехах наших музыкантов и спортсменов. «Сегодня мы по-прежнему не утратили лидирующих позиций в том же космосе, но что современная молодежь об этом знает? Ничего! Зато по телеканалам огромные сюжеты отведены на запуск американских шаттлов, как будто на МКС работают только американцы. Выпуски наших теленовостей на 90% состоят из государственных визитов плюс ЧП, катастроф и наводнений по всему миру. Потом эфир забит ток-шоу с сериалами. А турниры по теннису или те же матчи внутреннего чемпионата по футболу показывают по платным каналам в ночное время. Кто их увидит, чтобы испытать гордость и за наших теннисисток, и за местную футбольную команду?

Из выпусков новостей каждый из нас может узнать, сколько убийств произошло за последние сутки, о кризисе, сколько человек и где остались без тепла, а хороших новостей вроде как у нас и нет. Об этом мы почему-то говорить стесняемся. Как и о людях, которые живут среди нас и каждый день совершают большие и маленькие геройские поступки. Да много еще чего такого мы не делаем, ни сами лично, ни наша власть, чтобы понять: мы живем не в самой плохой стране, нам есть кем и чем гордиться» [3, 48]. И люди ощущают в этом большую потребность. Это обязательно мировые рекорды и научные открытия. Это подвиги и поступки, события и даты, о которых надо знать всем, чтобы научиться этим гордиться.

Сегодня все больше и больше начинают говорить о патриотизме, о патриотических чувствах россиян. Любовь к Родине стала мощным эмоциональным побудительным мотивом в общественном сознании, значимом для различных социальных групп. Патриотизм стал своего рода защитной реакцией по отношению к пропагандируемым в последнее десятилетие тезисам, что «Россия неспособна к цивилизованному развитию» и ее ждет «беспросветность впереди». Такой пат-

риотизм философы [2] называют «реактивным патриотизмом». Он возникает как ответная реакция на различного рода национальное, культурное, религиозное, территориальное ущемление. По мнению ученых, распад СССР, падение авторитета нашей страны на международной арене, локальные военные конфликты, всё это стало питательной средой для роста такого неестественного сознания и чувства, воплощённого в формы образов врагов, предателей, диссидентов и прочее. Такой патриотизм очень распространен, особенно в молодежной среде. Социологи выявляют таких молодых людей около 90%. Он проявляется в том, что человек чувствует некое превосходство западного человека, к примеру, он лучше одевается или ездит на более дорогой машине. Защитная реакция может проявляться в самых разных формах - вплоть до крайнего национализма, шовинизма и т.д.

Таким образом, можно говорить о том, что патриотизм «не противостоит осознанию человеком своей принадлежности ни к своему этносу, ни ко всему человечеству. Патриотизм заключается в том, чтобы любить свой народ и уважать другие народы. Патриотизм - это не движение против чего-либо, а движение за те ценности, которыми располагает общество и человек. Патриотизм - это, прежде всего, состояние духа, души» [3, 57].

Теоретические исследования и практическая работа по выявлению отношения молодых людей к медиатекстам, содержащим патриотический компонент, позволили нам сформулировать несколько рекомендаций педагогам для работы со старшеклассниками. Их использование позволит сделать работу с учащимися старших классов более эффективной.

**Рекомендация 1.** В патриотической работе со старшеклассниками необходимо опираться на следующие нормативно-правовые документы: Конституцию РФ, Федеральные законы РФ: «Об образовании», «О воинской обязанности и военной службе», «О ветеранах», «О днях воинской славы России», а также постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 года №122 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ»», которыми руководствуется наша школа, при организации патриотической работы. Развитие патриотического сознания старшеклассников в процессе учебной и внеурочной деятельности направлено на:

- воспитание преданности Родине;
- формирование уважения к труду, людям труда, трудовым традициям;
- формирование уважения к боевому прошлому Родины;
- воспитание гуманного уважения к окружающим людям;
- воспитание основы гражданского сознания;
- воспитание мужества, стойкости, смелости;
- формирование стремления к здоровому образу жизни.

**Рекомендация 2.** При организации деятельности с использованием СМИ, направленной на развитие патриотического сознания молодежи, необходимо сформулировать задачи как единство трех составляющих:

- обучающая – усвоение знаний и убеждений старшеклассников об истории своего Отечества, традициях и обычаях своего народа, собственных генетических корнях, окружающей социальной и природной среде;

- развивающая - развитие патриотических, эстетических чувств учеников старших классов, социальной активности, личностных усилий в деятельности по укреплению могущества страны, готовности к защите Родины через анализ программ СМИ (телевизионных, кинематографических, Интернетных и пр.);

- воспитательная – использование потенциальных возможностей программ СМИ в формировании мировоззрения старшеклассников, включающего нравственные, эстетические идеалы, установки, моральные принципы, осознанное выражение любви к Родине, идентификация себя гражданином и патриотом страны.

**Рекомендация 3.** Опираясь на интерес старшеклассников к кино, можно организовать занятия киноклуба, содержание которого будет представлено следующими разделами (в соответствии с психолого-педагогическими особенностями развития личности старшего школьника, целью и задачами, заключающимися в развитии патриотического сознания молодых людей:

1. Фильмы, созданные по мотивам былинных сказаний, сказки (как средство развития патриотического сознания);
2. Фильмы о войне, людях войны, гражданственности и патриотизме;
3. Фильмы о первой любви;
4. Фильмы, раскрывающие тему деревни в отечественном кинематографе;
5. Фильмы, отражающие проблемы взаимоотношений людей;
6. Фильмы, направленные на формирование нравственных качеств, ценностных ориентаций, отраженные в авторском отечественном кинематографе.

Методика таких киноклубных занятий опирается на проблемные, игровые формы деятельности. Совокупность используемых форм деятельности «подчеркивают», на наш взгляд, как инди-

видуальность старшеклассника, так и выявляют для учеников преимущества групповых и коллективных работ; способствуют развитию самостоятельности и критичности мышления; активизируют творческие способности через «включение» в художественно-творческую деятельность; дают возможность анализировать фильмы.

**Рекомендация 4.** Необходимо отбирать для работы со старшеклассниками и рекомендовать к просмотру передачи СМИ, в которых присутствуют ссылки на реальные исторические примеры – чтобы молодежь знала, что эти данные берутся из реальной практики, являются объективной данностью. Такие передачи должны не просто излагать молодым людям факты прошлого, но и проецировать их значение на настоящее и будущее. Каждый авторитет должен быть подтвержден на деле, а не только на словах. Ученики старших классов должны ориентироваться на следующую формулу: доверяй только тем, кто подтверждает свои слова своими же делами, – причем не только по праздникам ради парадного антуража, но и в серые тягостные будни.

**Рекомендация 5.** При организации работы с учениками старших классов, направленной на становление их патриотического сознания, с использованием программ СМИ важно использовать коллективные и групповые формы деятельности. Исследовательские данные последних лет, показывают, что формирование мышления эффективно стимулировать групповыми формами интеллектуальной работы. Коллективная работа по решению задач способствует активизации познавательных функций молодых людей, улучшая их восприятие и память. То есть групповая умственная работа способствует развитию индивидуального интеллекта. Благодаря использованию данных форм проведения занятий с использованием масс-медиа, дивергентное мышление получает хорошие предпосылки для развития.

Необходимо организовывать политические заседания, дебаты, обсуждения телевизионных программ, содержания отдельных сайтов, кинофильмов среди старшеклассников. Потребность в подобных мероприятиях уже давно актуализирована и частично реализуется. Если мы сами не сделаем свою страну лучше, за нас этого никто не сделает. Таким образом, со старшеклассниками такая работа должна вестись постоянно, организовано и целенаправленно.

**Рекомендация 6.** Поскольку патриотизм как компонент сознания формируется в конкретно-исторических условиях, то на процесс формирования оказывают влияние ряд факторов, среди которых выделяют макрофакторы и микрофакторы. К первой группе относят:

- политическую и экономическую ситуацию в мире;
- политическую и экономическую ситуацию в стране;
- религию, историю, национальные ценности;
- информацию, поступающую из СМИ (Интернет, ТВ, радио, кинематограф и пр.).

К микрофакторам относят:

• патриотическое воспитание в семье, мнение друзей, соучеников, родственников, знакомых;

- патриотическое воспитание в учебных учреждениях;
- собственные убеждения человека.

Таким образом, рекомендация заключается в том, чтобы при развитии патриотического сознания учитывались выделенные группы факторов. Патриотизм должен пониматься и проявляться старшеклассником как на уровне страны, так и на уровне своей семьи, родных и близких ученика.

Например, план совместной деятельности учащихся и их родителей, направленной на развитие патриотического воспитания может включать следующие мероприятия:

- организацию экскурсий по местам боевой славы;
- сбор материалов о родных, которые воевали и создание совместно с родителями презентаций;
- знакомство старшеклассниками с традициями своей семьи;
- составление генеалогического древа семьи;
- совместный просмотр и обсуждение фильмов исторической, военной и др. тематик, которые содержат в себе потенциал по развитию патриотического сознания.

**Рекомендация 7.** Необходимо включать старшеклассников в общественно-полезную деятельность под влиянием передач СМИ. Например, в экологические акции, субботники, волонтерскую работу, акции «Добро», «Подари жизнь», «Твори добро», «Добро за добро» и пр. То есть следует использовать передачи СМИ – телевизионные, Интернет, кинофильмы и пр., которые способны положительно повлиять на повышение уровня социальной активности, личностных усилий старшеклассников в деятельности по укреплению могущества страны, готовности к защите Родины.

**Рекомендация 8.** При взаимодействии молодежи со средствами массовой информации необходимо, с одной стороны, препятствовать негативному воздействию СМИ на аудиторию, а с другой, привлекать позитивную продукцию кинематографа, интернет-сайтов, телевизионных пе-

редач, прессы и пр. к сотрудничеству, направленному на становление патриотического сознания молодых людей. Понимая всю сложность вопроса патриотического воспитания, школа должна принять на себя основную нагрузку по патриотическому воспитанию молодого поколения, ведь именно здесь будущее нашей Родины. Воспитание патриотов является стратегической целью школы. Патриотическое сознание - одна из основ духовно-нравственного единства российского общества.

Итак, в своей статье мы представили основные рекомендации для педагогов, направленных на развитие патриотического сознания старшеклассников:

- в патриотической работе со старшеклассниками необходимо опираться на следующие нормативно-правовые документы: Конституцию РФ, Федеральные законы РФ;
- при организации деятельности с использованием СМИ, направленной на развитие патриотического сознания молодежи, необходимо сформулировать задачи как единство трех составляющих;
- опираясь на интерес старшеклассников к кино, можно организовать занятия кино-клуба, содержание которого будет представлено следующими разделами (в соответствии с психолого-педагогическими особенностями развития личности старшего школьника, целью и задачами, заключающимися в развитии патриотического сознания молодых людей);
- необходимо отбирать для работы со старшеклассниками передачи СМИ, в которых присутствуют ссылки на реальные исторические примеры – чтобы молодежь знала, что эти данные берутся из реальной практики, являются объективной данностью;
- при организации работы с учениками старших классов, направленной на развитие их патриотического сознания, с использованием программ СМИ важно использовать коллективные и групповые формы деятельности;
- важно учитывать влияние ряд факторов, среди которых выделяют макрофакторы и микрофакторы;
- необходимо включать старшеклассников в общественно-полезную деятельность под влиянием передач СМИ;
- отбирать медиатексты, привлекая позитивную продукцию кинематографа, интернет-сайтов, телевизионных передач, прессы и пр. к сотрудничеству, направленному на становление патриотического сознания молодых людей.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамов А.В. Патриотизм как явление политического сознания постсоветской России: автореф. дис. ... канд. филос. наук. - М., 2000. – 24 с.
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации 2003. <http://base.garant.ru/6148105/> (дата обращения: 10.02.2018).
3. Левашов В.К. Патриотизм в контексте современных социально-политических реалий // Социс. – 2006. – №8. – С. 44 – 51.
4. Носович Н.В. Проблема патриотизма современных граждан России. – СПб.: Мысль, 2009. – 278 с.
5. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социс. – 2007. – № 4. – С. 63 – 75.

**Т.П. Мышева, М.В. Евтушенко**

### **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МУЗЕЙНЫМИ СРЕДСТВАМИ**

**Аннотация.** В статье находит свое отражение сущность эстетического развития личности; показывается связь с эстетикой, эстетической культурой. Авторами раскрываются особенности эстетического развития старшеклассников на основе исследований известных педагогов-психологов; рассматривается эстетическое развитие на музейном материале, включающим разнообразные формы и виды музейной социокультурной, образовательно-воспитательной деятельности; приводятся примеры мероприятий, проводимых музеем-заповедником города Таганрога.

**Ключевые слова:** эстетическое развитие, эстетика, эстетическая культура, музейные средства, музейный предмет, образовательно-воспитательная деятельность, научно-исследовательская концепция, научно-исследовательская деятельность, социально-психологическое исследование.

## AESTHETIC DEVELOPMENT OF SENIOR PUPILS BY MUSEUM MEANS

**Abstract.** The article reflects the essence of the aesthetic development of the individual person; it shows a connection with aesthetics, aesthetic culture. The authors reveal the peculiarities of the aesthetic development of senior pupils on the basis of the research of well-known pedagogical psychologists; they are considered aesthetic development on museum material, which includes a variety of forms and types of museum socio-cultural and educational activities; the authors give the examples of the events holding by the museum of Taganrog.

**Key words:** aesthetic development, aesthetics, aesthetic culture, museum facilities, museum subject, educational and upbringing activity, research concept, research activities, socio-psychological research.

В настоящее время все чаще приходится сталкиваться с проблемами таких важных составляющих нашего существования, как мораль, нравственность, этика, эстетическое восприятие. Устоявшиеся нормы и ценности претерпевают корректировки, однако общие понятия того, как хорошо, а как плохо являются расплывчатыми и для каждого человека они свои, индивидуальные, в частности это можно проследить в молодежной среде.

Указанные выше составляющие нашего существования неразрывно связаны с эстетическим развитием личности. Что же означает понятие «эстетическое развитие»?

Большой психологический словарь дает следующее определение: «эстетическое развитие (от греч. *aisthesis* - ощущение, понимание) - развитие способности переживать различные явления действительности как прекрасные. Эстетическое развитие имеет место в процессе восприятия предметов, способных вызвать переживания, и во время собственной художественной деятельности субъекта, особенно в условиях специально организованного воспитания и обучения [1, 598]». И здесь уместно отметить, что «эстетическое развитие – это сложный и многогранный процесс, в котором выявляются многие грани личности, однако чем развитие эстетический кругозор, навыки и способности, тем более разносторонней и насыщенной станет жизнь человека» [7, 392].

Особенностью эстетического развития является то, что чувства и состояния формируются в течение жизни, а не останавливаются на определенном этапе развития личности. «Эстетическое развитие способствует объединению эмоциональной, нравственной, духовной сферы личности, обогащению чувственного опыта, повышению познавательной активности школьников» [7, 394].

Понятие «эстетическое развитие» тесным образом связано с понятием «эстетика». «Эстетика (от греч. *aisthesis* - ощущение, чувство) – это философская наука о прекрасном» [4, 102]. Таким образом, эстетическое развитие личности предполагает ее знакомство с прекрасным миром и восприятие этого прекрасного мира.

В психолого-педагогических исследованиях Г.И. Щукиной, Л.С.Выготского, Б.Т. Лихачева, В.А. Сухомлинского, Е.В. Квятковского процесс эстетического восприятия личностью и общения с прекрасным является важным фактором ее развития.

Изучение трудов таких ученых, как Д.А. Гусев, Л.П. Гадзао, И.Ф. Исаев, Б.В. Лопаткин, В. П. Рубаева и др. позволяет нам вывести общее определение эстетического развития как целенаправленного процесса формирования эстетического отношения личности к окружающей реальности.

Труды Е.А. Ануфриева, Ш. А. Амонашвили, М. И. Бекоевой, Е. Л Кудриной, В. П. Михалева, О. А. Зоровой посвящены исследованиям эффективных педагогических условий эстетического развития и нравственного становления личности.

К специфическим чертам эстетического развития старшеклассников можно отнести особенности их развития и предыдущий опыт эстетического восприятия личности. Особенностью эстетического развития старшеклассников является «формирование способности к восприятию и пониманию эстетических ценностей будущей профессиональной деятельности, развитие эстетического вкуса» [5, 231]. Несомненно, что эстетическое развитие связано с восприятием и осознанием старшеклассниками прекрасного и действительного, получением удовольствия от объектов эстетики. Можно заметить, что современные старшеклассники находят прекрасное в не столь понятных вещах для общества, у них появляются свои тренды и объекты восхищения, культурная и эстетическая составляющая их поведения зависит как от окружения сверстников, так и от воспитания в семье, в школе. Несмотря на то, что старшие школьники проходят этап взросления и находятся на этапе самоактуализации и профессионального определения, успешность эстетического развития также будет зависеть от деятельности школы. Так как в данном возрасте активно продолжается «процесс формирования общих и профессиональных компетенций, эстетических пред-

ставлений, мировоззренческих основ, поведения», то следует вовлекать школьников в различные виды общественной, образовательной, профессиональной деятельности [2, 245].

При изучении проблемы эстетического развития старшеклассников мы опирались на работы таких выдающихся ученых-исследователей, как Э. В. Бурмакина, С. И. Бортник, В. И. Кузнецова, В. Д. Шадрикова. Психологические аспекты эстетического развития личности старшеклассников были описаны в исследованиях таких педагогов-психологов, как Н.Н. Блонский, И.А. Бесконова, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Б.Т. Теплов. Как показывают исследования, в современной молодежной среде можно столкнуться с таким феноменом, как «инфантилизм эстетической позиции и вкуса, причина чего определена, как привычка чувствовать и воспринимать окружающую действительность в пределах обыденного» [5, 103].

Многие старшеклассники, на этапе самоопределения, задаются вопросами - какую музыку слушать, как и что носить, какие предпочтения должны быть в языке, манере поведения, внешности. Однако, несмотря на многочисленные вопросы у юношей и девушек уже складывается своя собственная позиция и вкус в выборе музыкальных предпочтений, моды, развлечений. Однако не каждому свойственен хороший вкус, но с другой стороны, каков же он, этот эстетический идеал и каковы четкие критерии?! И, не находя на эти вопросы достойных ответов, старшеклассники выбирают то, что проще, что нравится им, можно сказать, что они выбирают образцы «развлекательного искусства, не требующего единства работы мысли и чувства, душевных затрат в понимании высокого содержания серьезной музыки и хорошей литературы» [3, 142]. Никто не отрицает, что у современных людей может быть искусство для развлечений, но кроме этого важно и взаимодействовать с таким видом искусства, которое превосходит и поглощает глубокими мыслями и чувствами. И как же здесь не коснуться животрепещущей проблемы, что современная молодежь слушает бессмысленную музыку, а точнее подобная музыка заполняет нашу жизнь и волей неволей теряется эстетическая составляющая композиций. Так как в нынешнем мире музыка сопровождает многие наши действия, то и развитие эстетического вкуса зависит от того, что человек слушает, читает, смотрит. Однако композитор Д. Б. Кабалевский отмечал: «Когда развлекательной музыки слишком много и тем более, конечно, когда она плохая, она обладает способностью отуплять сознание человека.. Я не хотел бы быть понятым так, будто я призываю к «крестовому походу» против легкой музыки вообще.. Я думаю, что потребность в такой музыке свойственна всякому нормальному человеку, как свойственны ему потребность в улыбке, в шутке, потребность отдохнуть, развлечься, потанцевать... Я против крайностей. В тысячу раз тот человек неразумнее, который не желает знать никакой другой музыки, кроме легкой. Это уже не просто односторонность – это духовное убожество, духовная нищета! Развлекаться! Только развлекаться! Любым способом развлекаться! – этим исчерпывается его эстетический мир» [3, 158-159].

Психологической особенностью старшеклассников является открытие личностью своего духовного внутреннего мира и достижение духовной близости с окружающими, формирование личной идентичности, нравственной и эстетической составляющей. Поэтому в данном возрасте духовная пища имеет особенное значение в формировании личности, поэтому приведем примеры высказываний педагогов-психологов, подтверждающие наше суждение. Б.Т. Лихачев утверждал, что «старшеклассники начинают эстетически относиться к произведениям, главным содержанием которых является не только увлекательная фабула, но и не менее увлекательный теперь для них внутренний мир человека» [8, 97].

Советский и российский живописец, педагог Б.М. Неменский высказывал такие мысли: «...в этот период осознание всех проблем идет в нерасторжимом единстве чувства и мысли, что является как раз незаменимой силой искусства. Старший школьный возраст – самый оптимальный для слияния с искусством, для формирования им своего духовного мира» [5, 146].

Безусловно, старшеклассникам следует помогать в выборе прекрасного, предлагать различные виды искусства, как для созерцания, так и для непосредственного сотворения, и, как известно, средства и формы эстетического развития различны. Однако, как показывает опыт, на современном этапе благодаря школе юноши и девушки приобщаются к лучшим образцам русского и зарубежного культурного наследия и важной составляющей эстетического развития является музей.

Именно «в музейной среде осуществляется передача духовного, культурного опыта, накопленного веками, сохранение и приумножение историко-культурного наследия народа, развитие музейной коммуникации» [6, 164]. Все эти перечисленные особенности музея являются факторами эстетического развития старшеклассников. Так же можно отметить, что в музеях создаются педагогические условия для усвоения учащимися культуры, быта, ремесла, образования сохранившегося наследия предков.

Процесс эстетического развития старшеклассников происходит с помощью организации различных форм и видов художественно-эстетической деятельности музея, направленной на формирование способностей полноценно воспринимать и точно осознавать прекрасное в жизни и в искусстве. Именно в процессе эстетического развития и восприятия искусства закладывается ха-

рактиер эстетических ценностей личности. Воспринимая искусство, личность начинает осознавать критерии оценки воспринятого эстетического материала и тем самым приобщается к художественным, культурным и эстетическим нормам.

Как видим, процесс эстетического развития личности тесным образом связан с музеем, являющимся источником приобщения учащихся к культурно-историческим ценностям прошлого и настоящего. Именно музей позволяет вывести человека из жестких границ общества в среду общечеловеческих ценностей, в эстетический мир. «Именно музей является исторически сложившимся институтом, построенным на принципе «диалога культур», хранящим в подлинных материальных предметах, не существующих уже культурных реальностей общечеловеческие ценности, различные картины мира, отличные друг от друга способы познания бытия» [6, 85].

Процесс эстетического развития старшеклассников предусматривает овладение ими эстетической культурой, позволяющей им создавать прекрасное и реализовывать себя в процессе создания культурных объектов и проведения культурно-массовых мероприятий.

Такие педагоги, как Ю.Б. Боров, В.И. Андреев, В.М. Соловьев, С.А. Герасимов рассматривали эстетическую культуру как «определенный уровень нравственного потенциала, духовного наслаждения, целенаправленности и насыщенности эмоционально-чувственным переживанием, радостью человека от всех видов его жизнедеятельности» [2, 128]. Несомненно, что от сформированности эстетической культуры будет зависеть и общий уровень эстетического процветания, поэтому культура школьников и в частности старшеклассников способствует развитию и гармонизации духовной составляющей личности, творческим навыкам, и выражается в общении, в поступках, поведении, в способности ценить прекрасное.

Именно музей способен развивать и воспитывать эстетическую культуру в личности, так как он является средством для обучения и воспитания подрастающего поколения. Однако внутри музея находятся множественные источники познавательного и воспитательного процесса. Одним из них является музейный предмет - источник знания и эмоционального воздействия. Музейным предметом может быть, как сам исторический памятник, так и тот вещественный материал, который передает быт и историю прошлого и оказывает познавательное и эстетическое воздействие на аудиторию. Так в Литературном музее «Гимназия А.П. Чехова» имеется очень интересный эмоционально значимый предмет – пиджак А.П. Чехова. Данная принадлежность Чеховского внешнего туалета передает размер, а вместе с этим рисует комплекцию великого писателя. Вещь говорит о том, что А.П. Чехов, несмотря на свой довольно-таки высокий рост, имел очень субтильную комплекцию, он обладал 44 размером одежды. Таким образом, у аудитории создается образ высокого и худенького писателя, создававшего такие значимые и великие произведения. Следует подчеркнуть, что данный музейный предмет становится средством, элементом «формы».

Следующим наиболее важным музейным средством является музейный праздник, который проводится музейными специалистами, разрабатывающими сценарий и приглашающими к сотрудничеству артистов театра, музыкальных учреждений, художественной самодеятельности, радио и телевидения. Таким образом, это есть не что иное, как комплексная форма культурной образовательно-воспитательной деятельности, объединяющей элементы экскурсии, тематического вечера, круглого стола, театрализованного представления. Таким музейным праздником можно назвать проводимый в музее вечер, посвященный изысканной кухне, описанной в произведениях А.П. Чехова. Праздник передает культуру купечества и мещанства, создает эмоциональную атмосферу общества, его нравы, гастрономические вкусы, создает юмористическую атмосферу обитателей провинциального города, рисует целостный образ Чеховского времени. Все это сопровождается музыкальным сопровождением: игрой на фортепьяно, пением неаполитанских песен, виртуозной игрой на скрипке. Идет эстетическое восприятие Чеховского текста, времени, культуры и музея в целом.

Немаловажное значение имеет научная концепция экспозиции, являющаяся одним из важных музейных средств. Данное средство знакомит старшеклассников с экспозиционным замыслом и дает общее представление об экспозиции. В научной концепции выделяется и обосновывается главная идея экспозиции, показывается принцип создания ведущих разделов и комплексов.

Научная концепция музея связана с научно-исследовательским музейным средством, предполагающим использование музейных фондов в научных целях, при этом экспозиции ориентированы не только на специалистов, но и на людей разного уровня развития и профессии, на разновозрастную категорию учащихся.

Научно-исследовательская деятельность должна популяризироваться с помощью научно-просветительских музейных средств, предполагающих занятия исследовательской работой. Они ориентированы, прежде всего, на массового посетителя. Их фонды широко используются в культурно-образовательных целях. В их деятельности большое внимание уделяется созданию экспозиций, выставок и различных культурно-образовательных мероприятий.

Чтобы музейный процесс был эффективен, необходимо проводить социально-психологические исследования, изучающие особенности процесса мышления и восприятия в специфических условиях музея, а также проблемы психологического воздействия музея на современного человека.

Аттрактивность и репрезентативность восприятия музейного искусства зависит от художественного проектирования экспозиции, которое предполагает демонстрацию в объемно-пространственной и художественной среде экспозиционного ансамбля на основе художественной концепции в целях оптимального освоения содержания экспозиции посетителями музея. Использование художественно-мифологического метода способствует созданию экспозиции как полноценного музейного произведения искусства посредством музейной инсталляции

Итак, знакомство с эстетической музейной культурой развивает «способность и умение прочувствовать свою связанность с миром, содержательно пережить и человечески ценностно выразить полноту и многообразие этих отношений» [4, 95]. Эстетическая музейная культура представляет собой «совокупность феноменов, институтов, практик, поведения, мироощущения, текстов, так или иначе относящихся к актуализации, реализации, фиксации эстетического опыта человечества, определенного этапа культурно-исторического бытия» [4, 119]. Несомненно и тот факт, что формирование эстетической культуры начинается с рождения и не прерывается, с опытом приходит осознание норм и ценностей.

На основании выше изложенного мы приходим к заключению, что систематичность усвоения элементов эстетической культуры старшеклассниками могут проявляться в следующих аспектах:

1. В осведомленности сущности эстетического в искусстве и в жизни: верные и неискаженные представления, суждения и убеждения, сопряженные с эстетическим восприятием объектов искусства или непосредственно с жизненными ситуациями.

2. В эмоционально чувственной отзывчивости на прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, комическое и трагическое» в жизни, искусстве, природе, труде, быту.

3. В постижении культурного наследия прошлого, формировании отношений к современным продуктам искусства, выстраивании тенденции в его развитии.

4. В существовании эстетического идеала и способности оценивать окружающую действительность в соответствии с созданным идеальным образцом.

5. В своевременной степени развитости творческих способностей и заинтересованности в стремлении эстетического освоения реальности, а также в воссоздании прекрасного в жизни.

6. В потребности и умении строить жизнь « по законам красоты», утверждать идеалы красоты в отношениях с людьми, в труде и общественной деятельности» [9, 56].

Изучив основы эстетической культуры старшеклассников, невольно напрашивается вопрос, так как же проходит процесс их эстетического развития в музее, как происходит влияние эстетической музейной культуры на их воображение? Как она воспринимается старшеклассниками? Многие могут утверждать, что в музее можно посетить только экскурсии, рассмотреть экспонаты, картины и все?! Но нет, на самом деле это не так. При виде музея человек уже созерцает прекрасное творение архитекторов и эстетически наслаждается красотой, при входе в любой музей ты уже попадаешь в его атмосферу, ведь даже воздух пропитан загадочностью, восхищением, эстетикой прошлых времен. Несомненно, что одной из наиболее старых и популярных форм социокультурной деятельности музея является экскурсия. «Экскурсия – это форма культурно-образовательной деятельности музея, основанная на коллективном осмотре объектов музейного показа под руководством специалиста по заранее намеченной теме и специальному маршруту» [6, 58]. Находясь на экскурсии можно наблюдать за эстетической культурой экскурсовода: правильно поставленная, логично излагаемая речь, эмоциональное оформление информации, одежда, внешность, аксессуары, гармоничный подчеркивающий облик, лаконично смотрящийся на фоне экспозиции и уже с завораживающим состоянием можно любоваться этим человеком. Как упоминалось выше, не только экскурсионная работа проводится в рамках эстетического развития школьников, а так же другие формы социокультурной деятельности.

Так, например, в Таганрогском государственном литературном, историко-архитектурном музее - заповеднике проводятся следующие виды деятельности, направленные на эстетическое образовательно-воспитательное развитие школьников: тематические экскурсии «Чехов-гимназист» по мемориальной части литературного музея имени А.П.Чехова, с показом фондовых экспонатов и элементов муляжирования; тематические квесты; литературно-игровые композиции; уроки-лекции; театрализованные экскурсии; тематический дискуссионный клуб; театрализованные программы; мастер-классы.

Во всех формах культурно-массовой деятельности старшеклассники принимают участие не только в роли зрителей, но и вовлекаются непосредственно в деятельность, переходят на сторону героев представлений, они могут соприкоснуться с элементами культурного наследия Чеховского

времени. В ходе театрализованных экскурсий и представлений, старшеклассники знакомятся с традициями и обычаями наших предков, историческими эпохами, их вниманию предоставлены фондовые экспонаты: костюмы, скатерти, расшитые ткани, старинная утварь, шкатулки, различные изделия из дерева, глиняные экспонаты (кувшины, куклы др.), украшения и многое другое. Красоту и роскошь музейных экспонатов невозможно передать словами, поэтому эффективность эстетического развития личности старшеклассников в вышеописанных действиях несомненно достигается в ходе их прямой вовлеченности в эти действия, а не простого экскурсионного прослушивания музейного информационного текста.

На уроках-лекциях и мастер-классах школьники вовлекаются в активную деятельность: с помощью муляжирования («метод обработки формы известного изделия для уточнения и корректировки его в натуральную величину» [5, 201].) предоставляется возможность в прописях законспектировать полученную информацию с помощью чернил и пера. На мастер-классах используются различные виды искусства и творчества: лепка из глины, рисование, создание предметов с использованием различных стилей и направлений живописи, работа с бумагой, различные поделки и игрушки, работа с бисером, нитями, тканями и многое другое. В начале занятий демонстрируется фондовая работа, проводится небольшой экскурс по истории создания изделия и непосредственно создание самого продукта искусства. При данной форме работы, процесс эстетического развития эффективен и дает свои результаты, так как у старшеклассников активизированы такие психологические механизмы, как моторика, мышление, логика, воображение, восприятие, позволяющие усваивать моральные, нравственные, эстетические принципы.

Выше изложенный материал позволяет сделать следующие выводы:

1. Эстетическое развитие является важнейшим компонентом современной жизни, несмотря на то, что со временем тенденция прекрасного и эстетического вкуса смещается, однако культурное наследие будет всегда неизменно влиять на личность.

2. Эстетическое развитие старшеклассников является сложным интегративным процессом, который способствует развитию творческого потенциала, гармонизации эмоционально-коммуникативной сферы, расширению познаний мировой культуры, обобщению своего собственного эстетического формирования.

3. Важную роль в эстетическом развитии старшеклассников выполняют такие музейные средства, как: тематические экскурсии с элементами театральными представлениями, проведение тематических клубов и круглых столов с использованием фондовых экспонатов, экспозиционных элементов, способствующих созданию творческих произведений искусства; вовлечение школьников в активное взаимодействие с сотрудниками музея с целью их знакомства с предметным миром музея, его научной концепцией, научно-исследовательской фондовой работой, художественным проектированием и оформлением, социологическим и социально-психологическим исследованием, изучающих особенности процесса мышления и восприятия в специфических условиях музея.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой психологический словарь. / Под ред. Б.Г. Мещеряковой, В.П. Зинченко. - СПб.: Прайм Еврознак. 2006. – 672 с.
2. Гуревич П. С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. - М.: Юрайт, 2013. – 479 с.
3. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления. Избр. статьи и доклады. - М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
4. Куренкова, Р. А. Эстетика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 368 с.
5. Мышева Т. П. Музейно-образовательная деятельность будущих социальных педагогов // Сб. науч. тр. «Теоретические и практические проблемы социальной педагогики». Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2001. С. 121-125.
6. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: Книга для учителей общеобразовательных учреждений / Б.М. Неменский. - М.: Просв., 2012. - 240 с.
7. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие / [Текст] // Б. А. Столяров. - М., 2004. – 312 с.
8. Ушкова Н. В. Размышление об эстетическом воспитании // Молодой ученый – 2012. - №10. – С. 392-394.
9. Харламов И. Ф. Педагогика: Крат. курс: Учеб. пособие / И. Ф. Харламов. - 2-е изд., стер. - Мн.: Выш. шк., 2004. – 272 с.
10. Широкоград Т. В. Критерии эффективности формирования эстетической культуры личности старшеклассников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. Часть I. - Новосибирск: СибАК, 2011.

**В.В. Пирогова**

### **К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА В РАБОТЕ С МЕТАФОРИЧЕСКИМИ АССОЦИАТИВНЫМИ КАРТАМИ (МАК)**

**Аннотация.** В статье автор рассматривает внутреннюю структуру работы психотерапевтического метода МАК (метафорические ассоциативные карты), с помощью социально-

психологического механизма, выделяет разные уровни работы с клиентом и специфику клиентского позиционирования.

**Ключевые слова:** МАК (метафорические ассоциативные карты), личностные смыслы, рефрейминг, социально-психологический механизм, личностный ресурс, ассоциированное и диссоциированное состояние клиента.

V.V. Pirogova

## THE PECULIARITY OF THE UNDERSTANDING OF THE ESSENCE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL MECHANISM TO WORK WITH METAPHORIC ASSOCIATIVE CARDS (MAC)

**Abstract.** In the article the author considers the internal structure of the work of the psychotherapeutic method of MAC (metaphorical Association cards), with basing of socio-psychological mechanism, identifies different levels of work with the client and the specifics of client positioning.

**Key words:** MAC (metaphorical associative maps), personal meanings, reframing, socio-psychological mechanism, personal resource, associated and dissociated state of the client.

На сегодняшний день накоплен обширный теоретический и практический материал применения нового проективного метода – МАК, построенного на работе с метафорическими ассоциативными картами. Популярность и актуальность данного метода в работе практических психологов, психотерапевтов, школьных психологов, педагогов и бизнес-тренеров, коучеров, работающих как с группами, так и отдельными клиентами объясняется: во-первых, его доступностью и легкостью в обучении, а во-вторых, способностью решать широкий спектр проблем личностного и межличностного характера. Отдельные исследователи: Т.А. Бородулькина, Н.В. Дмитриева, Н.В. Буравцова, Е.В. Казанцева, В.И. Шебанова рассматривают МАК как один из самых экологических экспресс методов в современной психологической практике [2; 3; 4; 6; 12].

Кроме этого, в исследовании Н.В. Дмитриевой, Н.В. Буравцовой, М.Ю. Перевозкиной и Л.В. Левиной указывается, что особый интерес к метафорическим картам проявляют и обычные люди – та категория населения «которая стремится к самопознанию, саморазвитию, испытывая желание заглянуть внутрь себя, узнать нечто новое и неизвестное» [4, с.242].

В исследованиях Т.С. Плехановой (2016), С.В. Савиновой (2017), приводятся примеры использования МАК в рамках онлайн консультирования [11; 12]. С.В. Савинова отмечает, что самый удобный и надежный способ общения консультанта и клиента при работе с метафорическими картами реализуется с помощью скайпа. Консультант, беседуя с клиентом, достает карты в порядке указываемом клиентом: первая, вторая и т.д. На сегодняшний день существуют даже специализированные сайты, в рамках которых функционируют личные кабинеты «для онлайн – консультирования с электронными наборами метафорических ассоциативных карт» [12, с.136]. В качестве позитивных моментов такой онлайн работы автор отмечает, возможность клиента работать самостоятельно с картами в любое удобное для него время, а негативным эффектом является вероятность отсутствия в электронной колоде отдельных карт и необходимость оплачивать услуги сайта.

Другим знаковым моментом актуализации МАК является значительное количество новых колод, которые появляются в пространстве практической психологии каждый год. Н.Е. Милородова и Г.В. Попова указывают, что «данная тенденция по их созданию достаточно стойкая. Многие психологи предлагают свои авторские колоды на данном этапе» [9, с.150].

В исследовании Н.Е. Милородовой и Г.В. Поповой приводится полноценный обзор основных видов колод, которые были созданы в разных странах за последние 10-20 лет. В их статье отмечается, что на сегодняшний день в Израиле существует более 60 видов колод, наиболее известными из которых являются «Дуэт», «Аниби» (я во мне), «Миби» (кто во мне), «Зверь и ребенок», «Сезам», «Степс», «Призма» и другие [9].

В России одной из первых колод стали карты – У. Халкола, А. Копытина, «Спектрокарты», карты Г. Кац и Е. Мухаматулиной «Окна и двери», «Дороги. Опыт жизненного пути», «Из сундука прошлого. Опыт детских переживаний», карты К. Крюгер «ОНА» [9]. Качественно новым направлением стала серия графических черно-белых карт О. Н. Никитиной, В.Р. Пешковской «Графические карты», в основе которых положены принципы гештальт-терапии и арт-терапии. Особое место занимает колода, разработанная Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой «Мастер сказок», построенная на основании принципов сказкотерапии и ведущих архетипов.

В Белоруссии распространение метода МАК связано с именами А. Горобченко, Л. Степановой, М. Дыгуна; наиболее известные колоды «Цвета и чувства» [9].

Особую актуальность обрела технология МАК в Украине, где был создан Институт проективных карт (ИНПРОК) - (INSTITUTE OF METAPHORIC ASSOCIATIVE CARDS (IMAC) (2010),

который одним из первых на территории бывших стран СНГ принял на себя миссию по разработке новых колод и обучению работы с ними. Активную поддержку развивающемуся направлению оказали основоположники данного метода - Моритц Эгетмейер – немецкий психотерапевт и Офра Аялон – израильский психотерапевт, разработчик колоды «СОРЕ», которые посетили Киев и провели одни из первых семинаров по МАК в 2010 году. В ноябре 2014 года в Киеве состоялся первый международный фестиваль метафорических карт «Максимальная жизнь», в котором приняли участие ведущие специалисты по работе с метафорическими картами. Наиболее известными специалистами по работе с техникой МАК в Украине являются: Разида Ткач – разработчик таких колод как «Василиса Прекрасная» «Царевна-лягушка», «Сказка о Емеле-дурачке»; Ева Морозовская, автор нескольких персональных колод: «Греческие мифы», «Семейный альбом», «Контакт» и др. [10].

Многие специалисты оценивают неоднозначно использование карт ТАРО в рамках работы с метафорическими практиками [8]. Между тем, существует целостное направление метафорических карт, базирующихся на идеях карт ТАРО, которые активно использовались и Э. Рамана, для создания своих собственных колод. Данное направление работает в рамках юнгианской психологической традиции и сказкотерапии. Авторы-разработчики опираются на базовые архетипы и использование их символов. Среди них можно отметить С. Каплан-Уильямс «Карты снов и фантазий», К. Майсс «Архетипические карты», Д. Паркер «Карты сновидений» [10].

Представленный выше обзор отражает характер актуальности данного метода в пространстве современной практической психологии и психотерапии. При этом многие авторы подчеркивают, что МАК можно использовать в рамках различных психологических подходов – «в психоанализе, гештальт-терапии, арт-терапии, психодраме, когнитивно-эмоционально-поведенческой терапии, логотерапии, карьерном, профориентационном, семейном и индивидуальном консультировании», в сочетании с кататимно-имагинативной практикой, в работе с различными возрастными категориями от детей и подростков до взрослых и пожилых [3].

В связи с этим, особой актуальностью наполняется вопрос о специфике социально-психологического механизма, положенного в основание метода метафорических карт. Цель нашего исследования – представить основные подходы к пониманию структуры и содержательных характеристик социально-психологического механизма действия метафорических ассоциативных карт (МАК).

Отдельными исследователями предпринимались попытки осветить психологические функции метафорических карт (МАК), подробно об этом можно прочитать в статье В.И. Шебановой (2014) [13]. Были также описаны основные принципы организации психологической работы и ее основные этапы в исследованиях Н. В. Дмитриевой, Н. В. Буравцовой, М. Ю. Перевозкиной и Л. В. Левиной (2014; 2015)[3; 4; 5]; использование отдельных техник и стратегий в ходе работы представлено в трудах Н.Е. Милородовой и Г.В. Поповой (2016) [9], Е. Морозовской (2013) [10], Г. Кац (2014) [7].

Понятие социально-психологический механизм было разработано в рамках социальной психологии в конце XX века и рассматривалось многими авторами (О.О. Свиридова, Г.В. Довжик, В.Н. Воронина и др.) как «определенным образом (через определенные процедуры) скомпонованные условия жизнедеятельности индивидов, в которых различные психологические закономерности в предусмотренном сочетании дают предусмотренный эффект» [1, с.267]. В процессе рассмотрения социально-психологического механизма подчеркивается его социальное начало, определяющее процесс взаимодействия и коммуникации личности и социума, личности и социокультурной реальности, личности и ее бессознательной (теневого части).

Для нас важным здесь будет понимание «искусственности» создаваемых условий, которые будут способствовать трансформации субъективных представлений по средствам приобретения нового опыта, нового знания, с опорой на различные психологические процедуры. Нам представляется, что понимание социально-психологического механизма действия метафорических карт будет раскрыто через два основных момента: 1) определение тех психологических процедур и психических состояний, в которых участвует психика клиента в ходе работы с метафорическими картами; 2) специфические особенности приобретения нового личностного опыта через процесс интериоризации, возможного инсайта или их синтезированного начала.

Акцент на использовании социально-психологического механизма для понимания сущности функционирования МАК позволяет нам использовать в качестве одного из рабочих определений метафорических карт, определение, предложенное в работе Н.Е. Милородовой и Г.В. Поповой: «Метафорические ассоциативные карты – это, прежде всего, определенная концепция функционирования человека в социуме, которая личностно воспринята автором и предложена для понимания определенной сферы отношений, технологически воплощенная создателем посредством рисунков, репродукций, фотографий, графических изображений и слов» [9, с.150].

Подобный подход к пониманию МАК демонстрирует продолжающийся поиск в условиях практической психологии, более уникальных инструментов для понимания проблемных ситуаций и личностной специфики ее проживания. Об этом же свидетельствует и то количество новых колод, которое появляется каждый год.

В качестве важнейшей характеристики МАК многие исследователи подчеркивают ее проективный характер [4; 10; 13]. В исследовании Н.В. Дмитриевой, Н.В. Буравцовой, Л.В. Левиной, Ю.М. Перевозкиной отмечается: «ассоциативные (проективные) карты – особый вид арт-терапии, основывающийся на принципах и постулатах проективных методик» [4, с.242]. Именно проективный механизм, придает картам особую универсальность в использовании. Обращаясь к описанию важнейших психических состояний и процедур, отметим важнейшие особенности проекции как психологического механизма. Каждый клиент, работающий с картами сам формирует смысл того изображения, которое он видит на картинке. Изображение на карте для человека становится образом подлинно личностного, значимого т. е. обретает определенный смысл в ходе дальнейшей работы, и вследствие этого наполняется новым содержанием. Извлекая из колоды карту, клиент начинает реагировать на изображение на карте, включать различные уровни сознания: погружаться в воспоминания, актуализировать воображение, созерцать себя и ситуацию со стороны.

Проекция позволяет открывать в клиенте то, что он не всегда способен увидеть и признать в себе, очень часто проецирует на окружающих (свои скрытые потребности, мотивы, ценностные установки). В процессе идентификации себя с героем рассказа или сказки клиент переносит на его образ свои собственные желания, конфликты, мотивы. Создавая рассказ по картинке, человек углубляется в свой внутренний мир, раскрывая его содержание, как для терапевта, так и для себя. В исследовании Е.В. Казанцевой подчеркивается что, «психологическая сущность данного процесса может быть раскрыта, опираясь на культурно-аналитический подход, в рамках которого заключен “широкий класс взаимосвязанных феноменов и реальностей, разворачивающихся в системе координат: практика-психика-культура”» [6, с.164]. Опираясь на идею постнеклассической рациональности автор рассматривает процедуру работы с МАК как «пусковой механизм процесса самоорганизации индивида, (как систему, в рамках которой происходит обретение новых жизненных ориентиров или индивидуальных смыслов)» [6, с.164]. Ситуация работы с картами создает условия в рамках которых происходит соединение «объективного и субъективного и где порождаются феномены субъективно-объективного внутренне-внешнего свойства, а проще общесистемные конструкторы, становясь тем, что в синергетике называют “параметрами порядка”», что позволяет клиенту «обрести себя», посмотреть на себя со стороны.

Подобная организация «параметров порядка» возможна благодаря тем психологическим процедурам, которые задействованы в процессе работы с картами.

Процесс общения с картами начинается с работы с образом (метафорой). Метафоры, образы и ассоциации позволяют преодолеть когнитивный уровень психологических защит и «настроить контакт с бессознательным» [4, с.243]. Выбор карты многие исследователи рассматривают как разновидность «магической процедуры». Вальтруда Киршке в своей книге отмечает: «Каждый, кто занимается ассоциативными картами, рано или поздно придет к удивительному выводу: многие карты вытянутые в слепую, поразительным образом попадают в точку и отражают жизненную ситуацию игрока (настолько точно, что думаешь: «Это не может быть случайностью!»). Это наблюдение привело к тому, что в некоторых кругах ассоциативным картам стали приписывать некую магическую силу. Некоторым даже стало казаться, что карты способны, как некий оракул раскрыть всю нашу подноготную» [8, с.128]. Попытаемся придать этому утверждению психологический смысл. Выбранная клиентом карта позволяет «открыть двери в пределы бессознательного», при этом сам человек не догадывается о том, что изображение и то, «как он его видит», говорит о проблеме гораздо больше, чем сам он собирается сообщить. Правильная «мягкая» позиция терапевта/психолога и система наводящих вопросов позволяет увидеть не только саму проблему, но и проанализировать ее истоки, «столкнуть» клиента с теми мыслями, ощущениями, чувствами и переживаниями, которых он избегает» [4, с.247].

В ходе работы с картами клиент может занимать одно из трех возможных состояний: «ассоциированное, диссоциированное, бисоциированное» [5, с.262]. Ассоциированное состояние предполагает полное погружение клиента в пространство символов карты. Личность ассоциирует себя с изображением на карте, другим человеком или объектом, приписывая ему персональные эмоции, чувства, ощущения. Задача психолога – способствовать полной идентификации клиента и выбранного образа, концентрация на изображении с помощью уточняющих вопросов.

Диссоциированное состояние клиента демонстрирует наличие некоторой дистанции между клиентом и образом на карте. Клиент «не погружается» в пространство карты, он находится на ее поверхности. Идентификация носит неглубокий характер, клиент остается «самим собой». Задача психолога следовать данной позиции клиента и задавать соответствующие вопросы: «Что изображено на карте?», «Что чувствует этот человек?» и т.д. Рискнем предположить, что подобные пози-

ции, которые были выделены в ходе наблюдения за поведением клиентов, можно связать с разными уровнями организации начального этапа работы. Всех клиентов можно разделить на две большие группы: первая – клиенты, ориентированные на поиск знаков судьбы, интуитивные ощущения, впечатлительные и творческие личности, выбирают ассоциативную позицию; вторая группа – клиенты, пытающиеся найти решение проблемы исходя из рациональной, логически обоснованной позиции, более настороженные и ориентированные держать под контролем любые ситуации, чаще выбирают – диссоциированную позицию. Бисоциированное состояние формируется на основе объединения двух выше обозначенных, поскольку работа с картами предполагает актуализацию биперсонального пространства, соединяющего в себе «психическое содержание отдельных частей (субличностей) клиента, который общается или сам с собой (диалог Я-реального с Я-идеальным), или с воображаемым собеседником» [5, с.264].

В работе Е.В. Казанцевой актуализируется идея двойственности сознания клиента работающего с МАК. Автор подробно описывает работу с техникой МАК на разных уровнях сознания: когнитивном – логическом и «магическом» – бессознательном. В своей статье исследовательница пишет: «двойственному миру реальности сознания соответствует двойственность воздействующих и воспринимаемых им феноменов: слова и образы. И если слова актуализируют рациональный уровень сознания, образы ориентированы на активацию «магического» (мифологического) уровня. Они обращены к чувствам и эмоциям человека, его интуиции. МАК мягко снимает проблему «рациональных барьеров», апеллируя через образ к магической реальности. В этой связи, метафорические ассоциативные карты выступают в качестве своеобразного маркированного проводника между миром магическим и миром реальным. Неслучайно, метафорические карты рассматриваются как средство «прорыва в собственную фантазию, креативность, инструмент для самопознания, ...» [6, с.168]. Наиболее значимым, по мнению автора, является осмысление возможности поиска личностных смыслов не только с помощью интериоризации и рациональной когнитивной работы сознания, но и с помощью погружения в мир творчества, метафор и образов.

Данный вид персональной работы клиента В.И. Шебанова связывает с функцией рефрейминга [13]. Понятие рефрейминга было введено в научный оборот сторонниками нейролингвистического программирования (НЛП) - Р. Бендлером и Дж. Гриндером (80-е гг. XX века). Под рефреймингом понимают способность к переформулированию, изменению контекста или представления о ситуации, проблеме. Чаще всего под рефреймингом подразумевается умение смотреть на ситуацию с разных позиций, с учетом разных аспектов.

Стоит также отметить, что работа с техникой МАК позволяет прорабатывать проблему, осевшую на разных уровнях личностного существования: 1) духовном, 2) когнитивном, 3)эмотивном, 4) телесном, а также показать клиенту возможный дисбаланс между принятием и неприятием ситуации на разных уровнях личностного существования (в форме конфликтов между когнитивной и телесной сферой, или эмотивной и когнитивной). Используя «челночную технику» в работе с метафорическими картами психолог/психотерапевт пропускает новую информацию через все жизненные сферы личности клиента. Как отмечается в исследовании Н.В. Дмитриевой, Н.В. Буравцовой, Л.В. Левиной, Ю.М. Перевозкиной: «основное внимание уделяется телесным и эмоциональным реакциям, которые испытывает клиент при взгляде на карты» [5, с.268]. С помощью МАК происходит протравивание каузальных связей между отдельными сферами личностного существования, человек учится чувствовать свои ощущения, эмоции телесные реакции согласовывая их между собой, формируя гармоничный образ себя.

Одним из актуальных вопросов при работе с клиентами выступает вопрос о психологической безопасности и экологичности техники. Прежде всего, данный аспект связан с пониманием «особой позиции» клиента, который обращается за психологической помощью. Это чаще всего люди потерявшие «достоверные ориентиры» в повседневной реальности, «эмоциональные утопленники», у которых отсутствует уверенность в выбранном пути, нарушена дифференциация в восприятии позитивного и негативного, утрачены актуальные смыслы, цели. Метафорические карты позволяют в безопасном режиме приблизить клиента к пониманию его проблемы, перенести на них свое внутреннее состояние, отключившись на время от прямого рационального подхода к решению психологической проблемы.

Внутренняя установка контроля над ситуацией также создается вариативностью выбора карты в открытую или в слепую. В ряде работ практикующих психологов подчеркивается, что выбор карт в открытую (картинкой вверх) эффективно позволяет снижать тревогу клиента, которая часто возникает в начале взаимодействия между клиентом и психологом. Открытый выбор карты очень часто выступает как более предпочтительный для клиента [4, с.249]. Закрытый способ в большей степени подходит для любителей «острых ощущений», вопрошающих судьбу. Предварительно клиент может спросить себя о том, что хочет получить с помощью карт: ответ о причине проблемы, о способе ее решения, или том и другом одновременно. Разворачивая карту картинкой к себе (и тем самым вступая в контакт с бессознательным) он пытается найти ответ на вопрос. В

другом варианте клиент берет карту (ни о чем не думая), и, увидев изображение, самостоятельно интерпретирует его (например, рассказывает сказку) [там же].

Кроме этого, пугающую или негативную карту в ходе сеанса можно отодвинуть, накрыть, перевернуть, проработать и найти к ней ресурс; любая карта может быть по-разному истолкована, переосмыслена, а благодаря многочисленности карт и вариативности их комбинаций клиент находит именно ту картинку, которая помогает спроецировать на себя его актуальное состояние. Таким образом, клиент все время испытывает ощущение контроля над ситуацией, он сам регулирует и выбирает степень самораскрытия, глубину погружения в проблему и степень ее проработки.

В качестве важнейшей психологической функции МАК исследователи выделяют - ресурсную. Эта функция МАК с опорой на метафоры и символы, активизирует личностные ресурсы (потенциалы, возможности). В ходе работы с картами внимание клиентов сосредотачивается на определенных моментах, например, на «особой энергетике» в картинке (каком-то участке карты или композиции в целом), созидательной идее или благополучном разрешении ситуации, которая была озвучена в рассказе по карте. Ресурсная функция МАК позволяет человеку зафиксировать возможности, обрести веру в свои внутренние силы и увидеть новые горизонты и способы выхода из сложившейся ситуации. МАК позволяют запустить восстановительный процесс, выстроить собственный план приспособления к различным условиям, открываться с иной, неожиданной стороны, как для самого себя, так и для окружающих его людей. Это может проявиться в комментариях к МАК или в возникновении ощущений у клиента в приливе сил, желании творить, создавать преобразовывать. На финальном этапе работы с метафорическими картами формулируются заключительные утверждения, проговариваются действия, которые будет выполнять клиент, относительно изменения его жизненных позиций, поведенческих стратегий и степени решения обозначенной проблемы.

Анализ научной литературы показал высокую актуальность и востребованность метода метафорических ассоциативных карт в современной психолого-терапевтической и диагностической работе. Рассмотрение работы метафорических ассоциативных карт с помощью социально-психологического механизма позволяет прояснить ряд значимых методологических и практических вопросов. Содержательные характеристики социально-психологического механизма МАК связаны с пониманием характера взаимодействия между личностью клиента и психологом/терапевтом, спецификой тех условий, которые созданы в ходе работы с техникой МАК - с одной стороны, а с другой – описанием запуска тех психологических механизмов и процедур, которые позволяют создать целостную структуру терапевтической работы. Описание построения процесса взаимодействия между клиентом и психологом позволило нам сформулировать следующие ключевые выводы:

- позиция клиента является определяющей и ведущей (он регулирует степень погружения в проблему, аспекты ее рассмотрения, выбор основных стратегий работы (в открытую или слепую, потребность в ресурсе), в ходе терапевтического взаимодействия;

- позиция терапевта не несет на себе директивной окраски и не нацелена на разрешение проблемы, а носит сопроводительный характер – знакомство со способами и стратегиями работы с возникающими у человека проблемами, обучение клиента специализированному языку понимания собственных проблем, трансляция клиенту части своего мировоззрения, т.е. «терапевтического мифа»;

- побуждение клиента к выбору активной самоформирующей позиции, расширение горизонтов сознания, осмысление проблемы как на рациональном, так и на бессознательном уровнях, поиск возможных источников ресурсного состояния.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аржанова К. А. Сущность понятия социально-психологического механизма // Вестник ГУУ. 2014. №13. –С. 265-267. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-sotsialno-psiologicheskogo-mehanizma>
2. Бородулькина Т.А. Опыт использования метафорических ассоциативных карт в психологической работе с детьми / Т.А.Бородулькина // Науковий часопис НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – № 4(49). – С.39-52.
3. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Метафорические ассоциативные карты в пространстве психокоррекции эмоциональной недостаточности // СМАЛЬТА. 2014. №4. – С. 71-77.
4. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В., Перевозкина М.Ю., Левина Л.В. Методологические основы и принципы работы с ассоциативными картами // Развитие человека в современном мире материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». 2015. – С. 242–251.
5. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В., Перевозкина М.Ю., Левина Л.В. Основные этапы работы с ассоциативными картами /сб. Развитие человека в современном мире. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». 2015. – С. 261-270.
6. Казанцева Е.В. МАК как «магическая» психотерапевтическая практика //Концепт 2017, № 1.– С.163-170.
7. Кац Г. Метафорические карты: руководство для психолога / Г.Кац, Е. Мухаматулина. М.: Генезис, 2014. – 160 с.

8. Киршке В. Клубника за моим окном. Ассоциативные карты для коммуникации и творчества. Издатель Моритц Эггемейер. 2010. – 240с.
9. Милорадова Н.Е., Попова Г.В. Об алгоритме создания новых колод метафорических ассоциативных карт //Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири 2016, № 3.– С. 149-161.
10. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога. Одесса: Институт Проективных Карт, 2013. – 112 с.
11. Савина С.В. Психологическое консультирование с использованием метафорических ассоциативных карт (МАК) // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. – С. 133-137.
12. Плеханова Т.С. Эффективность метафорических карт в виртуальной среде //СМАЛЬТА. Научные исследования и инновационные разработки/ Scientific researches and innovation 2016, № 5. – С. 34-39.
13. Шебанова В.И. Психологические функции метафорических ассоциативных карт (как психодиагностического и психотерапевтического инструментария). В книге: International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists "SCIENTIFIC GENESIS" European Association of pedagogues and psychologists "Science". 2014. Geneva (Switzerland). – С. 23-31.

**И.В. Пищик**

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены теоретические основы понимания сущности развития аутичного ребенка и различные методики оказания психолого-педагогической помощи детям с ранним детским аутизмом дошкольного и младшего школьного возраста. Показаны основные задачи психолого-педагогического сопровождения и обучение детей с РАС в школьной среде.

**Ключевые слова:** детский аутизм, интеграция детей с аутизмом, инклюзия, методы психокоррекции.

**I. V. Pischik**

## **SUPPORT AND PRACTICE OF TEACHING CHILDREN WITH AUTISM DISORDERS**

**Abstract.** This article examines theoretical basis of understanding for the development of an autistic child and the different methods of providing psychological and pedagogical assistance to children with early infantile autism preschool and primary school age. Showing the major tasks of pedagogic-psychological accompaniment and teaching children with RACES in school Wednesday.

**Key words:** early childhood autism, integration of children with autism, inclusion, methods of psychocorrection.

В настоящее время растет число детей с проблемами развития. Медицинские работники, психологи и педагоги озабочены нарастанием проблем психического и физического здоровья подрастающего поколения. Психологи отмечают, что проблемы современного ребенка невозможно решить лишь средствами традиционной психологии. По мнению исследователей, проблемы психологического здоровья детей включают в себя, прежде всего, вопросы психологической помощи детям и совершенствования современных медико-психологических, психотерапевтических практик и антропотехнологий [7]. Разработка этих вопросов требует обращения к постнеклассической психологии. Методология гуманитарного знания о человеке, разрабатываемая Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и другими учеными лежит в основе антропологии образования и современной практической психологии, которая направлена на оказание помощи детям, в ней нуждающимся, и особенно детям с аутическими расстройствами.

Одним из важнейших направлений исследований в специальной психологии и коррекционной педагогике является изучение проблемы раннего детского аутизма. Аутизм (от греч. autos—сам) представляет собой отрыв от реальности, отгороженность от окружающего мира. Немецкий психиатр Эйген Блейлер в 1911 г. впервые использовал термин «аутизм» для обозначения симптома у взрослых больных, страдающих шизофренией, который проявляется в виде ухода человека от внешней реальности в мир собственных фантазий. И, все-таки, современное понимание аутизма существенно отличается от первоначального клинического определения, предложенного Блейлером. За рубежом аутизм можно рассматривать в поведенческом плане как внутренние переживания и уход от реальной действительности, как сознательное или бессознательное защитное приспособление против душевной боли. Эта защита дает человеку возможность избегать непосильных требований окружающей среды [9].

Впервые С.С. Мнухин представил описание «аутизма» в детском возрасте в 1947 г. Он так же выдвинул концепцию органического происхождения раннего детского аутизма (РДА), то есть на фоне органического поражения нервной системы. К 1960 годам наступил «БУМ»: как отметил В.Е. Каган, проблеме аутизма посвящались монографии, было выпущено множество научной литературы. Чуть позже к концу 60-х – началу 70-х годов стали появляться работы отечественных авторов (Д.Н. Исаев, А.Е. Зеленецкая и др.), в которых они аргументировали критику расшири-

тельной диагностики раннего детского аутизма на Западе. В тот период появилось большое количество работ, в которых исследовались биологические, физиологические и психические аспекты РДА [5].

Многие отечественные и зарубежные авторы (Х. Асперберг, Т. Питерс, С.С. Мнухин) указывают на то, что РДА отмечается в рамках различных патологий. В работе О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинга «Аутичный ребенок. Пути помощи» наиболее ярким проявлением детского аутизма является нарушение коммуникации и развития социального взаимодействия с другими людьми. Его нельзя просто объяснить сниженным уровнем когнитивного развития ребенка. Еще одной характерной особенностью является стереотипность в поведении ребенка, которая проявляется в стремлении сохранить привычную обстановку и условия жизни, пристрастии его к одним и тем же объектам и действиям. Известно, что нарушение психического развития ребенка с аутизмом захватывает все стороны психики - сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие искажается, и происходят изменения в стиле организации отношений с миром, его познания. И здесь характерно, что ребенок испытывает наибольшие трудности не с самим усвоением знаний и умений, хотя и это достаточно трудно для многих аутичных детей, а с их практическим использованием. Наиболее беспомощными такие дети становятся именно во взаимодействии с людьми [6].

Психотерапия при детском аутизме должна быть направлена не только на ребенка, но и на его близкое окружение. В первом случае цель психотерапии – это коррекция поведенческих расстройств, снятие у ребенка тревожности и страхов, во втором — помощь направлена на снижение тревоги и смягчение напряженности у членов семьи, особенно у родителей. Необходимо привлечь их к повседневной работе с ребенком после ознакомления с приемами правильного обращения с ним, обучению особенностям воспитания.

В России на сегодняшний день уже существуют центры помощи детям с РАС и другими ментальными нарушениями, которые делятся своим многолетним опытом. Один из таких центров впервые появился в г. Москве в 1991 году. Центр «Наш Солнечный Мир», где в основу реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья был положен уникальный и высокоэффективный метод иппотерапии (ЛВЕ - лечебной верховой езды). Накопленные знания, опыт и собственные авторские методики воплотились в «Программу комплексной экосистемой реабилитации и социальной адаптации детей и молодежи с нарушениями в развитии», на которой теперь построена вся работа Центра [8].

Эта программа представляет собой один из наиболее эффективных подходов к реабилитации детей с аутизмом и другими нарушениями развития, включающих наиболее эффективные методики. Подбор методик варьируется в зависимости от возраста ребенка, актуального уровня его развития и приоритетных задач на данном этапе. Центр "Наш Солнечный Мир" впервые начал применять комплексный подход в 1992 году. В 1997 году, программа комплексной реабилитации была впервые представлена на Международном конгрессе в Денвере (США). За последние годы программа значительно усовершенствовалась, и в настоящее время включает эффективные методы работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), применяемые в мировой практике. Кроме этого, в Центре реализован целый ряд авторских методик, созданных специалистами Центра. Более чем 20-летний опыт работы позволяет подбирать эффективную индивидуальную программу для каждого ребенка. Программа предусматривает многообразие методов и средств индивидуальной помощи.

**1. Метод коррекции особенностей в развитии сенсорных систем у детей с РАС.** С 1995 г. эта уникальная авторская методика, разработанная И.Л. Шпицбергом, позволяет в существенной степени восстановить дефицит нормального восприятия и значительно улучшить процесс взаимодействия аутичного ребенка с окружающим миром.

**2. Игровое взаимодействие.** Игра - ведущая деятельность ребенка. Именно она стимулирует все сферы его развития и является главным мотивом к приобретению нового опыта и развитию способностей. Основой является недирективность, т.е. это не занятие, а именно развитие свободного игрового общения.

**3. Верховая езда для детей с нарушениями в развитии.** Верховая езда широко применяется по всему миру для реабилитации и лечения самых разных заболеваний – от нарушения осанки, переломов позвоночника до сложных патологических состояний психики (аутизм, шизофрения).

**4. Развитие речи.** Непременным условием существования в обществе для ребенка являются общение и взаимодействие. Поэтому основной задачей логопедического и дефектологического направления работы является развитие средств общения и взаимодействия у ребенка. В работе используются как общеизвестные методики, так и авторские разработки...

**5. Развитие когнитивных функций.** Метод направлен на изменение познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качеств - ответственности, дисциплинированности, собранности, организованности, на развитие

его интересов и склонностей, формированию положительной мотивации к учению, речевой активности.

**6. Прикладной анализ поведения (АВА).** Направление прикладного анализа поведения - АВА ищет взаимосвязь между поведением и влияющими на него факторами в окружающей среде с тем, чтобы, изменяя данные факторы, изменить поведение.

**7. Музыкальная терапия.** Давно известно, что музыка оказывает стимулирующее действие на настроение и эмоции человека. Весьма сильное влияние музыка оказывает на детей с особенностями развития.

**8. Продуктивная деятельность.** Этот метод эффективно развивает двигательную, познавательную и эмоциональную сферы, а также сферу восприятия ребенка за счет взаимодействия с различными материалами (крупы, бумага, глина, пластилин, краски и др.), формами, текстурами, цветами.

**9. Фольклорные и развивающие игры.** Игровое занятие это комплексное занятие, на котором у детей формируются навыки подражания, развивается мелкая моторика и речь, развиваются способности концентрации, фиксации внимания на происходящем, чувство ритма [8].

**10. Телесно-ориентированные методы (адаптивная физическая культура (АФК), массаж, танце-двигательные занятия).** Комплекс методов, направленных на коррекцию двигательной сферы детей с различными особенностями развития, развитие глубокой телесной чувствительности, двигательных навыков, построение "схемы тела", улучшение координации, общей и мелкой моторики, на развитие коммуникативной и когнитивной сфер.

**11. Творческие студии и мастерские (живопись, керамика, творчество, столярное дело).** Коррекционная работа в мастерских строится с учетом возможностей и характерных особенностей каждого ремесленного процесса для формирования у детей функциональных навыков, необходимых в повседневной жизни.

**12. Использование компьютера как средства для развития мышления и альтернативной коммуникации.** Компьютер, благодаря своей высокой способности привлекать и удерживать внимание, позволяет ребенку в легкой игровой форме развивать мышление, внимание, память и другие важные процессы психической деятельности.

**13. Занятие с участием собак.** Специально обученные собаки - это уникальное средство реабилитации детей с особенностями развития. Собаки позитивно воздействуют на физическое и психическое развитие детей, способствуют развитию коммуникативных навыков и улучшают эмоциональное состояние ребенка.

**14. Проект «Социализация».** В Центре более 15 лет существует особая групповая форма реабилитационных занятий - социальный проект. Его цель - обучение детей и подростков (от 12 лет и старше) с особенностями развития умению находиться в бытовых социальных ситуациях и успешно взаимодействовать с членами коллектива [8].

Специалисты Центра «Наш Солнечный Мир» делятся своим опытом, проводят тренинги и семинары, в первую очередь для родителей, воспитывающих детей с ранним детским аутизмом и др. нарушениями, а также для специалистов в разных городах по всей России.

Рассматривая ребенка с аутизмом в системе образования, мы можем отметить, что по сравнению с обычными детьми, эти дети представляют особую проблему для учителей тем, что трудно входят в режим занятий, они не умеют общаться с другими детьми на перемене. Такие дети требуют индивидуального подхода, постоянного побуждения, поддержки и т.д. Существуют отдельные, наиболее тяжелые случаи, которые связаны с глубокими нарушениями умственного развития ребенка. В таком случае ПМПК признает его необучаемым, и родители остаются практически без помощи педагогов и психологов на всем этапе взросления ребенка. Как показывает опыт экспериментальной работы, даже в самых тяжелых случаях при создании адекватных условий и наличии грамотного специалиста, обучение ребенка возможно. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникации с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами [1].

Психологическая коррекция детей с аутизмом. Эти дети нуждаются в пожизненном социально-психологическом сопровождении, частью которого является психологическая коррекция. Цель психологической коррекции – не лечение, а помощь в адаптации к окружающему миру на основе развития имеющихся ресурсов психики. Поэтому коррекционная работа с такими детьми осуществляется по следующим направлениям: развитие эмоциональной сферы; коррекция нарушений общения; коррекция нарушений поведения. Программа коррекционной работы с детьми с РАС предусматривает создание специальных условий обучения с учетом их особых образовательных потребностей, а также обеспечение дифференцированной многопрофильной помощи в получении качественного общего образования.

Основными механизмами реализации программы коррекционной работы являются: оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательной организации, обеспечиваю-

щее комплексное, системное сопровождение образовательного процесса, а также социальное партнерство, предполагающее профессиональное взаимодействие образовательной организации с внешними ресурсами (организациями различных ведомств, другими социальными институтами). Учащиеся с РАС должны получать комплексную психолого-педагогическую помощь профессиональной команды специалистов (учитель начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор) [3].

Обозначим основные направления работы по сопровождению детей с РАС.

1. Возможных ресурсов учащихся на психолого-медико-педагогическом консилиуме.
2. Организация и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на преодоление нарушений развития и трудностей обучения (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога).
3. Системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, направленное на формирование универсальных учебных действий и коррекцию отклонений в развитии.
4. Коррекция и развитие высших психических функций.
5. Реализация системы мероприятий по социализации детей с РАС, формированию жизненных компетенций.
6. Разработка адаптированных образовательных программ.
7. Устранение нежелательных форм поведения детей с РАС.
8. Развитие коммуникативных навыков обучающихся, формирование средств невербальной и вербальной коммуникации.
9. Выработка рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимися.
10. Консультирование педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с обучающимся.
11. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей учащихся с РАС.
12. Комплексное психолого-медико-педагогическое обследование детей и выявление

По мнению мамы особого ребенка, а также члена Региональная общественная организация помощи детям с расстройствами аутистического спектра «Контакт», кандидата философских наук, психолога Аси Михеевой, при освоении школьного образа жизни неизбежны большие сенсорные перегрузки, и поэтому для ребенка с РАС очень важно сделать привыкание к школе поэтапным, постепенным. Еще одна из важных причин в том, что дети с РАС очень часто приходят в школу не из детского сада, а из дома, где рядом если и были дети, то нормотипичные, не ровесники (кроме случая близнецов), и редко когда больше двух. А чаще всего – вообще только взрослые. Так что знакомству со школой нужно уделить очень много внимания, независимо от того, идете ли вы уже в 1 класс или только в группу подготовки к школе [4].

Отметим такой немаловажный фактор как взаимодействие аутичного ребенка с учителем и с детьми. Для такого ребенка, прежде всего, важны личные отношения: он должен сидеть рядом и дополнительно к общей инструкции, необходимо обратиться к нему лично. Желательно, чтобы педагог создал ребенку хорошую репутацию в глазах одноклассников. Неформальные контакты на перемене тоже по возможности должны быть организованы.

Следует учесть также несколько правил в общении с детьми-аутистами:

- Не говорить громко;
- Не делать резких движений;
- Не смотреть пристально в глаза;
- Не обращаясь прямо к ребенку;
- Не быть слишком активным и навязчивым.

Есть дети, которые не говорят и не пользуются устной речью для коммуникации так, чтобы их понимали. Например, если они не могут говорить, еще не означает, что они не могут запомнить; не всё понимают из того, что говорит учитель, не значит, что они не могут понять с помощью изображений. Здесь всё дело в адаптации материала, с одной стороны, и в создании особой среды. Помочь такому ребенку, действительно, трудно, но возможно.

Перечислим основные приемы к реализации инклюзивного образования.

- Доносить информацию через схемы, наглядные картинки,
- Избегать переутомления,
- Четко организовывать пространство,
- Использовать подписанные системы хранения,
- Подписывать предметы, которыми пользуется ребенок,
- Обращаться к ребенку по имени,
- Обучать навыкам самообслуживания и бытовой ориентировки,
- Осваивать деятельность частями, этапами, затем объединять в целое,

- Использовать подкрепление правильного действия (вкусными поощрениями, объятием, стимулом в виде смайликов и т.п.),
- Постоянно развивать крупную и мелкую моторику[2].

Теоретический анализ специальной литературы и практический опыт показывают, что основная цель психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом — это гармонизация их личностного и интеллектуального потенциала, исправление имеющихся нарушений в психическом развитии, помощь в адаптации к окружающему миру на основе развития имеющихся ресурсов психики.

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения стоящие перед специалистами:

1. Определение индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей каждого обучающегося ребенка с РАС;
2. Определение и создание специальных условий, способствующих адаптации и социализации учащихся в школе и освоению адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) начального общего образования в соответствии с рекомендациями ПМПК;
3. Оказание помощи в адаптации, социализации обучающихся детей с РАС;
4. Индивидуализация содержания, организации и методов образования и коррекционной помощи – разработка индивидуальных адаптированных общеобразовательных программ (АОП) и / или индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения;
5. Коррекция специфических нарушений и формирование жизненных компетенций у обучающихся с РАС;
6. Оказание консультативной и информационной помощи родителям (законным представителям) обучающихся с РАС по вопросам обучения и воспитания;
7. Мониторинг динамики развития обучающихся с РАС и успешность в освоении АООН и / или АОП, корректировка коррекционных мероприятий.

В рамках работы по формированию коммуникативных навыков родителям предлагается:

- акцентировать внимание ребенка на рутинных действиях и учить реагировать на них
- здороваться;
- прощаться;
- говорить «Спасибо!»;
- развивать умение смотреть на взрослого, когда ребенка зовут по имени;
- создать дома мотивационную среду для формирования навыка просьбы.
- рассматривать с ребенком книжки с картинками и наименовать стимулы, используя двухкомпонентные комбинации формата существительное – глагол (или глагол – существительное). Что здесь нарисовано? – Это медведь спит; в бытовых ситуациях просить ребенка выполнить какие-либо просьбы или поручения (принеси полотенце, дай пульт, закрой дверь и т.д.).

Мы понимаем, что невозможно разработать стереотипы на все случаи жизни, а малейший сбой стереотипа снова делает такого ребенка уязвимым. Невозможность ребенка с аутизмом самостоятельно адаптироваться к неожиданным изменениям может травмировать его и привести к эмоциональному срыву. Для него важно не столько накопление знаний и освоение навыков, сколько приобретение возможности взаимодействовать с другими людьми, способность использовать свои знания и умения в реальной жизни. Педагогам и родителям необходимо учитывать, что такое развитие жизненного стереотипа — это кропотливая работа многих лет, освоение временно-пространственных, смысловых отношений, овладение многими полезными навыками. Но, если обучать в домашних условиях такого ребенка, то можно создать почву для вторичной аутизации.

Как показывает практика, дети с РАС и ограниченными возможностями должны быть интегрированы в общество с учетом их собственных индивидуальных особенностей и возможностей, а не следовать правилам здоровых детей. Наличие эмоциональных, поведенческих и когнитивных проблем значительно снижает возможности их адаптации в социуме. Поэтому дальнейший поиск путей форм, методов и средств эффективного воздействия на формирование личности детей и подростков с проблемами в развитии делает изучение поставленных вопросов весьма актуальным [6].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Злобина А. С. Проблема психосоциальной помощи детям с ранним детским аутизмом // Известия Пензенского Государственного Педагогического Университета им. В.Г. Белинского. Издательство: Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского (Пенза).
2. Инклюзия аутистов: московская школа проводит уникальный эксперимент <https://www.miloserdie.ru/video/inklyuziya-shkolnikov-autistov-pervyj-polozhitelnyj-opyt/>
3. Мамайчук И. И.. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь. 2007. – 288 с.
4. Михеева А. Адаптация ребенка с РАС к школе «Региональная общественная организация помощи детям с расстройствами аутистического спектра «КОНТАКТ»». <http://contact-autism.ru/adaptatsiya-rebenka-s-ras-k-shkole/>

5. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1967/
6. Никольская О. С. «Особенности обучения аутичных детей». Детский аутизм: хрестоматия/ Сост. Л. М. Шипицына. СПб., 2001. – 234
7. Скуднова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Психолого-педагогическая антропология. М.-Берлин, 2018.
8. Сайт Центр «Наш солнечный мир» <http://solnechnymir.ru/>
9. *Bleuler E. Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias.* — New York: International Universities Press, 1950. — P. 272. — 548 p. Цит. по: *Read J. The invention of 'schizophrenia' // Models of Madness: Psychological, Social and Biological Approaches to Schizophrenia / Edited by J. Read, R.L. Moshier, R.P. Bentall.* — Hove, East Sussex: Brunner-Routledge, 2004. — 373 p. — На русском: *Рид Дж. Изобретение шизофрении // Модели безумия: Психологические, социальные и биологические подходы к пониманию шизофрении / Под ред. Дж. Рида, Л.Р. Мошера, Р.П. Бенталла.* — Ставрополь: Возрождение, 2008. — С. 53.

**Е.В. Романова**

### **МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы медиаобразования связанные с критическим мышлением и необходимостью поощрять учебные и обучающие среды, которые формируют независимых, сильных личностей. Обсуждается взаимосвязь между теорией критического мышления и медиаобразованием. Демонстрируется, как преподавание медиаобразования можно использовать в качестве эффективного средства для продвижения критического отношения и облегчения процесса отражения и обмена знаниями.

**Ключевые слова:** медиаобразование, критическое мышление, критическая педагогика, блоги.

**E.V. Romanova**

### **MEDIA EDUCATION AS A TOOL TO PROMOTE CRITICAL THINKING AMONG STUDENTS**

**Abstract.** In the article discussed problems of Media Education in relation to critical thinking and the need to promote teaching and learning environments which form independent, empowered persons. The paper discusses the interplay between the Theory of Critical Thinking and Media Education. It demonstrates how the teaching of media education can be used as an effective means to promote a critical attitude and facilitate the process of reflecting and exchanging knowledge.

**Key words:** Media Education, Critical Thinking, Critical Pedagogy, Weblogs.

Цифровые технологии радикально изменили медиaprостранство, в результате чего в настоящее время создается иная среда мультимедиа. В отличие от традиционных средств массовой информации, модель коммуникации новых медиа сглажена, демократизирована, проста в использовании и включает в себя общение от многих к многим. Интернет имеет привилегированное место в этой среде: на сегодняшний день сеть Интернет использует 2,4 миллиарда человек. Всемирная паутина, находящаяся в свободном доступе более двадцать лет, уже насчитывает примерно 630 миллионов сайтов.

В радикальном изменении способа общения мы видим положительные и отрицательные последствия. Бернерс-Ли, создатель сети Интернет, считает, что эгалитарные принципы всеобщего свободного доступа подрываются под давлением крупных корпораций. Эта опасность вместе с повсеместностью и вездесущностью новых средств массовой информации делает критическое отношение к медиа необходимым условием активного гражданства [1,115].

Политики, особенно в рамках ЮНЕСКО, Совета Европы и Европейского союза, подчеркивают необходимость развития системы образования, основанной на поощрении навыков критического мышления. Эти идеи продвигаются приверженцами школ Критического мышления и критической педагогики. Медиаобразование, а также критическая педагогика направлены на то, чтобы дать возможность студентам и взрослым стать независимыми мыслителями. Сами средства массовой информации могут использоваться для развития таких навыков. В нашей статье мы даем сравнительный анализ средств медиаобразования с целями критического мышления и критической педагогики. Мы предполагаем, что сами средства массовой информации могут использоваться в качестве обучения и для пропаганды идей критического мышления.

Исследователи и политики (Д. Бэкингам, Л. Маркус) утверждают, что медиаобразование имеет решающее значение для развития молодых людей. На каждую сферу жизни человека - эко-

номика, политика, религия, культура и отношения - влияют средства массовой информации. Крайне важно, чтобы медиаобразование стало средством поощрения и стимулирования критического мышления у студентов, которые постоянно сталкиваются с быстро меняющейся медиасферой. ЮНЕСКО в 1982 г., приняв Грюнвальдскую декларацию о медиаобразовании, заявляет, что программы медиаобразования должны «развивать знания, навыки и отношения, которые будут способствовать росту критической осведомленности и, следовательно, большей компетентности среди пользователей электронных и печатных СМИ. В идеале такие программы должны включать анализ медиапродукции, использование средств массовой информации в качестве средства творческого выражения, а также эффективное использование и участие в доступных медиа-каналах» [19]. ЮНЕСКО вновь подчеркнула эту позицию на Парижской повестке дня (ЮНЕСКО, 2007 г.), которая была посвящена 25-й годовщине Грюнвальдской декларации. В выступлениях представителей ЮНЕСКО говорится, что медиаобразование должно способствовать развитию навыков критического анализа информации, как в новостях, так и в развлекательных программах, в целях укрепления способностей физических лиц и активных пользователей [6].

Парламентская ассамблея Совета Европы также заявляет, что целью медиаобразования является «развитие медиакомпетентности, понимаемая как критическое и взвешанное отношение к средствам массовой информации с целью формирования гармонично развитых граждан, способных принимать собственные суждения, базирующиеся на имеющейся информации». Медиакомпетентный человек должен уметь анализировать и интерпретировать информацию, одновременно определяя стоящие за этим экономические, политические, социальные и / или культурные интересы. Европейский союз также подчеркивает, что медиаобразование должно включать «способность ... критически оценивать различные аспекты формы и содержания средств массовой информации и видеть связи в самых разных контекстах» [6].

В основе этих документов лежит признание и убеждение, что дети и взрослые должны научиться приобретать, анализировать и интегрировать знания, которыми они пользуются из разных источников, включая музыку, видео, онлайн-базы данных и социальные сети. Люди должны научиться определять аргументированность и достоверность источника информации, которая предоставляется. Не вызывает сомнения тот факт, что исключительно важно включение медиаобразования в школьную учебную программу, чтобы дать молодым людям возможность критически оценивать информацию, которую они могут мгновенно получить из любой точки мира. Когда мы действительно понимаем, что значит жить в глобализованном мире, главным образом в виртуальных реалиях социальных сетей, в которых все время проводят студенты, и о влиянии этой реальности на их жизнь, мы осознаем важность их воспитания в понимании перспективы других, развития исторического наследия и наблюдения взаимосвязи экономических и экологических систем [4,63].

Этот критический подход соответствует общему подходу к образованию двух академических потоков, которые внесли большой вклад в формирование основ медиаобразования с 70-х годов XX в. Представители теории критического мышления и «критическая педагогика», как и представители медиаобразования имеют перед собой цель расширение прав и возможностей людей. Слово «критическое» является общим и считается одной из основных целей и ценностей образования. Использование данного термина в обучении влечет за собой острую необходимость в создании «критически ориентированных» классов. Н. Бербулес и Р. Берк [1, 87] отмечают, что вышеперечисленные научные течения признают, что обществу в целом и многим его членам не хватает навыков, позволяющих распознавать неточности, искажения и даже ложность в информации. Критическое мышление является наиболее необходимым компонентом диалогического метода обучения, который в значительной степени отличается от традиционной концепции образования. П. Фрейре и И. Шор считают, что люди становятся все более критически коммуникативно настроенными, и поэтому «диалог - это момент, когда люди встречаются, чтобы задуматься о своей реальности, когда они создают и меняют ее» [14,132].

Сторонники критического мышления и критической педагогики полагают, что все люди должны стать более критичными мыслителями, что приведет к общему гуманистическому эффекту во всех социальных группах и классах. Становясь более ответственным в мышлении и действии, учащийся может видеть мир таким, какой он есть, и действовать соответствующим образом. Таким образом, критическое образование может увеличить свободу и расширить возможности для учащихся. Метод критической педагогики для П. Фрейре предполагает не только изучение, но также понимание мира. Критическое сознание требует от человека проницательного отношения к социальным взаимоотношениям, институтам и традициям, которые создают и поддерживают условия угнетения. В этой перспективе преподавание медиаграмотности и медиаобразования становится основной формой культурных взаимодействий и поэтому должно «относиться слово как способу трансформации реальности» [15,94]. Фрейре разработал процесс декодирования, который лежит в основе диалогического метода. Он включает в себя «чтение» социальной динамики, ин-

тенсивности реакции или изменений явлений мира. Поэтому представители критического мышления и критической педагогики делают все возможное, чтобы помочь учащимся понять мир как есть, а не так, как иногда представляют СМИ.

В контексте такой освободительной концепции и перспективы образования мы должны смотреть на цифровой мир, в котором мы живем сегодня. Появление киберпространства в 1990-х годах вызвало революцию во всех сферах жизни общества. Пространство, с которым компьютерный экран приглашает нас присоединиться, в определенном смысле похоже на акустическое пространство дограмотной культуры, поскольку оно не только повсюду вокруг нас, но и потенциально наше собственное создание [9,78].

На сегодняшний день киберпространство, которое является реальностью людей в современном мире, также предоставляет пространство и возможность для критического диалога, диалога, который может оспаривать перспективы людей и просвещать их умы. В таком пространстве люди могут осознать, что реальность социально построена и роль педагога заключается именно в том, чтобы создать это осознание и помочь людям стать активными участниками социального построения реальности. Согласно мнению представителей школы критического мышления человек с развитым критическим мышлением знает как быть критическим потребителем информации. Учащиеся обязательно ищут причины и доказательства для всего, что они изучают. Учащиеся в процессе критического мышления овладевают определенными навыками, такими как способность прояснять, искать и судить о том, как разумно делать выводы, воображать, предполагать и интегрировать и делать это с уважением к другим участникам процесса. Данные изыскания совпадают с целями медиаобразования. Д. Бэкингом отмечается, что медиаобразование касается «критического мышления, а также культурных предпочтений или вкусов, творчества, гражданства, расширения прав и возможностей, персонализации, инноваций, критического мышления ...» [5,126]. Критическая грамотность должна быть частью определения медиаграмотности. Это помогает отличить «честных от обманчивых, общественные интересы от коммерческих убеждений, объективных и заслуживающих доверия от предвзятого или партизанского» [9, 84].

Применение веб-журнала, иногда называемого edublog, в классе или аудитории, используется в качестве примера одного из способов создания диалога. Веб-журнал представляет собой одно из инструментов для «чтения и записи», основанных на Интернет-ресурсах, для неформального обучения. Преподаватели рассматривают их реализацию в образовательной практике как способ повышения понимания и взаимодействия [13, 247]. Веб-блоги считаются основным социальным программным обеспечением.

С появлением первых инструментов для ведения блога, использование блогов распространялось в течение 1999 года и последующих лет. К началу нового тысячелетия было создано множество блогов для практических руководств, источников новостей и платформ для политиков и политических кандидатов. В конце концов, веб-журналы появились как онлайн-инструменты для обучения, которые дают большое преимущество для образования. Edublogs обладают потенциалом и применимостью в качестве метода, который поощряет совместное обучение и развивает навыки мышления более высокого порядка, такие как критическое мышление и размышления [10. 393].

Интерактивность также - одна из основных характеристик веб-блогов. Edublogs могут продвигать и облегчать совместное обучение и обучение в Интернете. Эти средства предоставляют инструменты для «чтения и записи» второго поколения, которые включают в себя социальные сети, блоги, народные науки, мощные инструменты для неформального обучения. Все большее число преподавателей используют блоги в формальном обучении.

Веб-блоги коммуникативны по своему характеру и могут обеспечивать рефлексию посредством диалога, обмена информации и комментариев по конкретной проблеме или теме. Они также могут включать в себя фотографии (фотоблоги), видео (vlogs) или аудио (подкастинг). Веб-блоги - часть социальных сетей, они предлагают простые способы создания доски объявлений [12,175]. В рамках параметров образовательного контекста блоги могут служить в качестве ресурсных центров и в качестве витрин для проектов студентов, поддерживать формирование онлайн-сообществ, служить интерактивными инструментами обмена знаниями и, прежде всего, позволяют обмениваться мыслями на общедоступном канале без использования языка HTML, позволяя пользователям сосредоточить свое внимание на содержании записи. Участники блога могут делиться своими ресурсами и результатами и получать обратную связь не только от членов их онлайн-сообщества, но и от людей, не входящих в него, которые будут интересоваться конкретной информацией.

Блоги не только способствуют индивидуальному рефлексивному мышлению, но также могут служить идеальной платформой для социального конструктивного обучения. Студенты имеют возможность обмениваться идеями, делиться опытом и генерировать знания посредством социального общения. Более того, благодаря этому взаимодействию студенты могут даже повышать

свой уровень знаний и строить свой собственный смысл реальности, в которой они живут. Построение смысла происходит через взаимодействие с различными перспективами и более широкими горизонтами смысла, которые могут помочь стимулировать дебаты среди участников и предоставить им возможность выражать разные перспективы, одновременно бросая вызов и переопределяя их собственные. Когда учащиеся имеют возможность вести переговоры с другими сверстниками в среде социального обучения, обучение будет более значимым, и их критическое отношение к обучению будет усилено. Блоги могут использоваться в качестве инструментов для рефлексии.

Рефлексия - это сложный процесс исследования, открытия и обучения, встроенный в социальное взаимодействие. Интерактивность является важным элементом этого процесса, поскольку способствует множественным перспективам обучения и получения отклика о проделанной работе. Исследования показывают, что использование сверстников как «критических друзей» в процессе обучения может служить очень сильным учебным методом в соответствии с приверженцами критического мышления и критической педагогики, подчеркивают, что критичность всегда является функцией коллективного опроса, критики и творчества [1, 184]. Таким образом, общество влияет на отношения и взаимодействие, на мышление и формирует альтернативные взгляды, которые являются результатом взаимодействия с различными точками зрения. П. Фрейре и Д. Маседо используют метафору «декодификации» для обучения. Подчеркивается, что главная цель критического мышления - выявить мир, реальный мир отношений, структур и социальной динамики, которые были затуманены искажениями идеологии [16, 143].

Таким образом, критическое мышление и рефлексия помогают найти реальные скрытые значения вещей, выходить за рамки простой интерпретации как процесса создания смысла и поиска различных альтернатив. Следовательно, эти психические процессы выходят за рамки логических и аналитических навыков, поскольку они также включают способность мыслить вне рамок обычных значений. Критическое мышление и рефлексия, усиленные навыками медиаобразования, повышают способность студентов мыслить совершенно по-новому. [18, 20].

Медиаобразование помогает студентам оторваться от условностей, предоставляет знания и навыки, необходимые студентам для использования медиапродуктов, таких как блоги для личного развития и критического мышления, которыми они могут поделиться с другими. [17, 85]. Таким образом, блоги могут предоставить студентам альтернативу традиционной учебной среде. Киберпространство, используемое блогами, может дополнять физическое пространство, занимаемое в ходе традиционного обучения и преподавания, и открывает ученикам глубокие сложные альтернативы. Когда блоги используются обучающимися в средствах массовой коммуникации, они могут внести свой вклад в переход от ориентированного на учителя к ориентированному на ученика подходу в обучении. Они создают прекрасные возможности для студентов обсуждать, размышлять, анализировать и оценивать разные перспективы и строить свои собственные смыслы через отзывы своих сверстников в блоге. Обратная связь может быть распространена на участников других школ или учебных заведений и даже на глобальном уровне. В нашу эпоху цифровых технологий, характеризующуюся множеством новых технологий, основные технологические навыки использования и интерпретации мультимедийных продуктов действительно необходимы, чтобы заставить учащихся стать критическими мыслителями и потребителями знаний, передаваемых и транслируемых медиа.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бербулес Н., Берк Р. Критическое мышление и критическая педагогика: отношения, различия и ограничения. Нью-Йорк, 1999. – 488 с.
2. Бернерс-Ли Т.Д. Плетя паутину: истоки и будущее Всемирной паутины. - Texere, 1999. – 254 с.
3. Бернерс-Ли Т.Д. **Прядя семантическую паутину: полное раскрытие потенциала Всемирной паутины**. М.: МИТ пресс, 2005.– 272 с.
4. Брюс, Б.С. Новые технологии и социальные изменения: обучение в условиях глобальной киберзависимости. Исследования в области международного образования: опыт, теория и практика// Нью-Йорк, 2002. – 353 с.
5. Бэкингам Д. Будущее медиаграмотности в Европе в эпоху цифровых технологий: споры, вызовы и перспективы. Брюссель, 2009.– 192 с.
6. Всемирный доклад по образованию Сравнение мировой статистики в области образования, 2007 <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2007-comparing-education-statistics-across-the-world-ru.pdf> (дата обращения 01.03.2018).
7. Жиро Х.А. К педагогике критического мышления. Деловое мышление: новые перспективы в критическом мышлении-Олбани, 1994.– 277 с.
8. Зигель Г. Цена вопроса // Философия образования. -1996. - № 2.– С.17-27.
9. Левинсон П. Цифровой Маклюэн: Руководство по информационному тысячелетию. – Лондон, 1999.– 241 с.
10. Ли Д., Аллан К. Edublogs как современная разработка в области технологического образования и инструмент онлайн-оценки // Дополнительное образование. - 2006. - № 3. - С.391-395.
11. Пол Р. Критическое мышление: способ человека выжить в быстро меняющемся мире. Ронет Парк: Центр критического мышления и моральной критики, 1990.– 572 с.
12. Рэй Д. В мире блогов: Образовательное использование блогов (Edublogs) // Kappa Delta Pi Record. - 2006. - № 4.– С. 175-177.

13. Слоуп П., Портман С. Веблоги как инструмент для размышлений о действиях в педагогическом образовании // Интерактивные учебные среды. - 2010. - № 3. - С. 245-261.
14. Фрейре П. Образование для критического сознания.- Нью-Йорк, 1973.– 276 с.
15. Фрейре П., Маседо Д. Грамотность: чтение мира и слова.- Южный Хэдли, 1987.– 305 с.
16. Фрейре П., Шор И. Что такое диалогический метод обучения? // Образование. -1987. -№ 3. - С. 11-31.
17. Чельшева И.В. Медиаобразование в развитии межэтнической толерантности студентов высшей школы // Медиаобразование. - 2016. - № 4. - С. 81-93.
18. Чельшева И.В. Сравнительный анализ основных этапов развития российского и британского медиаобразования // Медиаобразование. - 2014. - № 3. - С. 15-24.
19. ЮНЕСКО, Грюнвальдская декларация о медиаобразовании. 1982. [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) (дата обращения 1.03.2018).

**М.А. Савин**

### **ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

**Аннотация.** В статье рассматривается теоретический анализ проблемы эмоционального выгорания. Раскрыты особенности эмоционального выгорания у военнослужащих, а также факторы, способствующие возникновению синдрома эмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, синдром, личность.

**M.A. Savin**

### **THE PROBLEMS OF STUDYING THE EMOTIONAL COMBAT DESERT OF THE VO-SERVANTS**

**Annotation.** The article deals with the theoretical analysis of the problem of emotional burnout. The features of emotional burnout in military personnel, as well as factors contributing to the emergence of emotional burnout syndrome are revealed.

**Key words:** emotional burnout, syndrome, personality.

На современном этапе выгорание рассматривается чаще всего в качестве приобретенного стандарта эмоционального, но преимущественно профессионального, поведения. Отчасти это позволяет человеку распределять и рационально тратить энергетические ресурсы. В то же время существует вероятность возникновения дисфункциональных последствий, а выгорание начинает отрицательно сказываться на исполнении профессиональных обязанностей и отношениях с коллегами.

Синдром эмоционального выгорания является комбинацией физического, эмоционального и когнитивного истощения или утомления, при этом главным фактор - эмоциональное истощение.

После общепризнанного наличия феномена выгорания, вполне логично стал подниматься вопрос о способствующих его развитию причинах или факторах.

Изучая вопросы профилактики синдрома эмоционального выгорания, изначально следует разобраться в том, какие факторы могут спровоцировать данное состояние.

Профессиональный стресс – явление, проявляющееся в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию. Развитие стресс-реакций возможно даже в прогрессивных, хорошо управляемых организациях, что обусловлено не только структурно-организационными особенностями, но и характером работы, личностными отношениями сотрудников, их взаимодействием [2].

Конкретизируя имеющиеся общие данные о синдроме эмоционального выгорания под конкретную профессиональную деятельность, в данном случае деятельность военнослужащих, нельзя не упомянуть о влиянии личностных характеристик, присущих военнослужащим в большей мере, чем представителям других профессий.

Дело в том, что развитию синдрома эмоционального выгорания способствуют следующие личностные особенности:

- повышенная эмоциональная лабильность;
- высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций;
- идеализация мотивов своего поведения;
- повышенная тревога и депрессивные реакции, связанные с недостижимостью «внутреннего стандарта» и блокированием в себе негативных переживаний;
- ригидность личностной структуры.

Большинство из представленных выше особенностей, так или иначе, проявляются у военнослужащих в более выраженной степени по сравнению с занятыми в других сферах сотрудниками.

В настоящее время описание данного феномена представляется посредством несколько моделей выгорания.

Согласно однофакторной модели выгорание является состоянием физического, эмоционального и когнитивного истощения, а вызывается оно длительным пребыванием в ситуациях, связанных с эмоциональными перегрузками. В качестве главной причины выгорания приверженцы одномерного подхода рассматривают истощение, а остальные проявления нарушения переживаний и поведения относят к следствию. Согласно данной модели риск возникновения выгорания угрожает представителям не только социальных профессий.

По мнению Бойко В.В. эмоциональное выгорание следует определять, как вырабатываемый личностью механизм психологической защиты в виде частичного или полного исключения эмоций, как реакция на определенные психотравмирующие воздействия. Так же Бойко В.В. предлагает считать выгорание видом профессиональной деформации личности, складываемым под воздействием ряда факторов как внешних, так и внутренних [2].

Ссылаясь на К. Кондо, Т.В.Форманюк пишет, что среди внешних факторов, провоцирующих выгорание, следует выделять пять факторов, так или иначе способствующих развитию феномена. Первый из них это хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность. Данная форма деятельности связывается с расширением распространения эмоциональных реакций. Так же важным фактором является дестабилизирующая организация деятельности, основными признаками которой являются низкий уровень организации труда, недостаток оборудования, а также недостаточная структурированная и неясная информация. Третьим фактором способным привести к выгоранию может оказаться повышенная ответственность за исполняемые обязанности. Так как данная работа часто проходит в режиме внешнего и внутреннего контроля постоянно надо находиться в состоянии близком к состоянию субъекта, с которым осуществляется совместная деятельность. Не малое влияние на развитие выгорания оказывает состояние психологической атмосферы в профессиональной деятельности. При неблагоприятном состоянии она в основном определяется конфликтностью по двум основным направлениям: по вертикали - в системе «руководитель – подчиненный» и по горизонтали – в системе «коллега – коллега». Пятым фактором способным подтолкнуть к развитию исследуемого явления оказывает проблемный с психологической точки зрения контингент, с которым возникают взаимоотношения в сфере профессиональной деятельности. Чаше всего проблемы бывают связаны с акцентированными чертами характера, безответственностью, неврозами, злоупотреблении алкоголем. Сотрудники при этом начинают упреждать подобные случаи и прибегают к экономии эмоциональных ресурсов. На этой почве выгорание может проявляться своей дисфункциональной стороной.

Те же исследователи к внутренним факторам, провоцирующим выгорание относят возможные склонности к проявлениям эмоциональной ригидности; интенсивные восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности, которое чаще возникает у работников с повышенным уровнем ответственности за порученное дело. Не малую значимость уделяют слабой мотивации и эмоциональной отдаче в профессиональной деятельности. Нравственные дефекты и дезориентация личности так же относят к возможным причинам возникновения выгорания, при этом они могут возникнуть как до начала занятий профессиональной деятельности, так и явиться следствием данной деятельности.

При описывании поведенческих проявлений или симптомов эмоционального выгорания следует подчеркивать его связь со стрессом.

В свою очередь В.И. Ковальчук предполагает, что больше подвержены эмоциональному выгоранию люди с низким уровнем самооценки и экстернальным локусом контроля [4].

Реже подвержены выгоранию те люди, которые имеют стабильную и привлекательную работу, предполагающую возможность творчества, профессионального и личностного роста; имеют разнообразные интересы, перспективные жизненные планы; по типу жизненной установки – оптимистичны, успешно преодолевают жизненные невзгоды и возрастные кризисы; обладают средней степенью нейротизма и относительно высокой экстравертированностью. Риск выгорания снижается при высокой профессиональной компетентности и высоком социальном интеллекте. Чем они выше, тем меньше риск неэффективных коммуникаций, значительно больше креативность в ситуациях межличностного взаимодействия и – как следствие – меньше пресыщение и утомление в ходе общения.

Специфика работы характеризуется тем, что существует большое количество ситуаций с высокой эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью межличностного общения, что требует значительного личного вклада в установление отношений и умения управлять эмоциональной напряженностью делового взаимодействия.

Другие авторы, такие как Водопьянова В.Е., выделяют три фактора выгорания [3]:

– личностный, определяемый как влияние некоторых индивидуальных особенностей на развитие симптомов выгорания. При этом существуют исследования, в которых говорится об отсутствии взаимосвязей между возрастом, полом, семейным положением, стажем работы, уровнем образования, социального происхождения и уровнем развития синдрома эмоционального выгорания, а в других работах показано, что у женщин в большей степени развивается эмоциональное истощение, чем у мужчин.

– ролевой, к нему относятся профессиональные ситуации, в которых нет интеграции усилий, присутствует конкуренция, в то время как качество выполненной работы и ее эффективность зависят от слаженности действий.

– организационный, связывается с возможностью продолжительной, не оцениваемой должным образом работы требующей исключительной подготовки или, имеющей трудноизменяемое содержание, также выгоранию может способствовать неопределенность обязанностей или недостаток ответственности.

К. Роджерс, Д. Добсон выделяют следующие личностные факторы: склонность к интроверсии (низкая социальная активность и адаптированность), реактивность, жёсткость и авторитарность по отношению к другим, низкий уровень самоуважения, чрезмерно высокая или низкая мотивация успеха, трудоголизм, высокий уровень эмпатии, реакция на стресс по типу «А», возраст, профессиональный стаж.

Выделяют типы людей подверженных синдрому эмоционального выгорания.

1. Педантичный характеризуется добросовестностью, болезненной аккуратностью, стремлением в любом деле добиться образцового порядка, излишней привязанностью к прошлому. Симптомы переутомления – апатия, сонливость.

2. Демонстративный характеризуется стремлением первенствовать во всём, свойственна высокая степень истощаемости при выполнении рутинной работы. Переутомление выражается в излишней раздражительности, гневливости.

3. Эмотивный характеризуется чувствительностью, впечатлительностью, склонностью воспринимать чужую боль, граничит с патологией, с саморазрушением [5].

Многие исследователи предпринимают попытки обнаружить связь между производственными стресс-факторами и симптомами «выгорания». Значимые корреляции были обнаружены между общим (суммарным) показателем «выгорания» и характеристиками работы (значимостью задачи, продуктивностью, намерениями поменять работу); между деперсонализацией и прогулами (недисциплинированностью), плохими отношениями с семьей и с друзьями; между эмоциональным истощением и психосоматическими заболеваниями; между персональными достижениями и отношением к профессиональным обязанностям, значимостью работы

Стоит отметить что, не смотря на схожесть мнений различных исследователей в количестве и содержании факторов, способствующих развитию эмоционального выгорания, нет конкретной информации о том, какие факторы оказывают воздействие в большей степени, а какие в меньшей. Зачастую, мнения ученых являются противоположными и взаимоотрицающими.

Как уже было сказано выше, синдром эмоционального выгорания является защитной реакцией психики и организма человека на продолжительное воздействие различных стрессовых ситуаций, связанных с его профессиональной деятельностью.

Не смотря на недостаточную изученность и неоднозначность исследований синдрома эмоционального выгорания, очевидно, что развитие синдрома носит стадийный характер. При этом первоочередными являются повышенные энергетические затраты на выполнение обязанностей профессиональной деятельности.

Невозможность постоянно работать на максимальных затратах персональных ресурсов, вызывает развитие усталости, постепенно переходящее в разочарование по отношению к выбранной деятельности.

В настоящее время отсутствует единый взгляд на структуру синдрома эмоционального выгорания, но очевидно, что он являет собой деформацию личности, являющуюся следствием эмоционально трудных и напряженных отношений в системе «человек-человек» [1].

Последствия выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, эмоциональных, мотивационно-установочных) изменениях личности. То и другое имеет непосредственное значение для социального и психосоматического здоровья личности.

Наиболее подробно процесс развития выгорания описал М. Буриш, представляя его определенными стадиями, сменяющимися последовательно одна за другой. На первой из них, предупреждающей стадии, отмечается чрезмерное участие личности в профессиональной деятельности, отказ от определенных потребностей в пользу работы, стремление увеличить объем выполняемой работы, зачастую в ущерб ее качеству, и как следствие данной активности возникает истощение проявляемой в усталости, бессоннице, повышенной вероятности негативных последствий.

Согласно М. Буришу сильная зависимость от работы приводит в итоге к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте.

Логично предположить, что за возникновением истощения, возникает защитная реакция в виде снижения уровня собственного участия как средства экономии ресурсов личности. Причем снижение участия равномерно относится к коллегам, в которых зачастую видится причина всех неудач, остальным окружающим, выражающееся в невозможности проявления эмпатических реакций, и к профессиональной деятельности, в виде максимального уклонения от исполнения обязанностей. Все это происходит на фоне повышенных требований к окружающей действительности.

Среди факторов, приводящих к развитию синдрома эмоционального выгорания, выделяют следующие группы: личностные, рабочие, профессиональные и организационные. Ряд ученых считает, что личностные особенности намного больше влияют на развитие выгорания не только по сравнению с демографическими характеристиками, но и факторами рабочей среды.

Развитие синдрома носит стадийный характер. При этом первоочередными являются повышенные энергетические затраты на выполнение обязанностей профессиональной деятельности. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты – следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. По мере развития синдрома эмоционального выгорания появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Личностные черты эмоциональной неустойчивости, конформности, робости, подозрительности, склонности к чувству вины, консерватизма, импульсивности, напряженности, интроверсии, а также локус контроля имеют значение в формировании синдрома эмоционального выгорания.

По мнению исследователей, негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса – профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, в целом отрицательно сказываясь на профессиональном развитии личности.

Более всего риску возникновения синдрома эмоционального выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. В их представлении настоящий специалист – это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности, ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и личной жизнью.

В целом синдром эмоционального выгорания у военнослужащих соответствует общепринятой картине данного феномена, имея при этом ряд особенностей касаясь личностных характеристик, присущих военнослужащим в большей мере, чем представителям других профессий.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Багрий М.А., Качина А.А. Особенности формирования синдромов стресса в разных видах профессиональной деятельности. – СПб., 2001. – 341 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер. 1999. – 236 с.
3. Водопомянова, Н.Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек-человек». Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности – СПб.: Речь, 2003. – 531 с.
4. Губачёв Ю.М., Иовлев Б.В., Карвасарский Б.Д. и др. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека. – СПб., 2002. – 519 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М., 2003. – 583 с.
6. Холина О.А. Проблемы эмоционального выгорания в профессионально-педагогической деятельности //Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. 2014. №2.– С.277-282

**В.Н. Сёмин, С.А. Донских, М.Ю. Токарева**

### **ЭЛЕМЕНТЫ ВОПРОСОВ ЯДЕРНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ И ЯДЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

*Аннотация.* Предложен вариант отражения сути ядерных технологий в рамках школьного курса предмета «Технология». Без представления о структуре выработки ядерной энергии и механизма превращения её в электрическую невозможно формирование технологической картины мира у выпускников средней школы.

*Ключевые слова:* ядерные технологии, технологический цикл, счетчик Гейгера, радиоактивные отходы.

**ELEMENTS OF NUCLEAR ENERGY AND NUCLEAR SECURITY  
IN THE FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE AT UCHASHIKHSYA  
THE SENIOR CLASSES OF SECONDARY SCHOOLS**

**Abstract.** With the reflection of the essence of nuclear technology in the school curriculum subject "Technology". Without an idea of the structure of nuclear power generation and the mechanism of its transformation into electrical energy, it is impossible to form a technological picture of the world among high school graduates.

**Key words:** nuclear technologies, technological cycle, dosimeter, radioactive waste.

Большинство учителей технологии за основу своей рабочей программы в 10-х и 11-х классах общеобразовательных школ принимают программу под редакцией В. Д.Симоненко и Ю. Л. Хотунцева[6]. Согласно базисному плану в 10 классе данная программа рассчитана на 34 учебных часа, из расчета по 1 ч в неделю. В таблице 1 приводится фрагмент тематического плана.

Таблица1

Фрагмент тематического плана

№	Название темы	Кол-во часов
2	Промышленные технологии и глобальные проблемы человечества	3
3	Природоохранные технологии	3
4	Перспективные направления развития современных технологий	9

В учебном пособии [3] темам, 2,3,4 тематического плана соответствует параграф §2, в котором рассматриваются следующие вопросы: «Современная энергетика и энергоресурсы», «Технологические процессы тепловых, атомных и гидроэлектростанций, их влияние на состояние биосферы», «Проблема захоронения радиоактивных отходов». Анализ содержания приведенных глав и параграфа показывает важность и значимость задач ядерной энергетики в формировании технологической картины мира у учащихся старших классов. Этим определяется актуальность разработки методических приемов при изложении данной темы. Одной из важных особенностей является то, что учащиеся в рамках программы 9-гокл. по физике [2] изучали такие вопросы как «Радиоактивность. Альфа-, бета- и гамма-излучения. Методы регистрации ядерных излучений. Ядерные реакции. Деление и синтез ядер. Ядерная энергетика. Дозиметрия. Влияние радиоактивных излучений на живые организмы. Экологические проблемы работы атомных электростанций». В рамках программы ОБЖ для 8-го класса школьники прошли такие вопросы как: «Аварии на радиационно опасных объектах, их причины и возможные последствия. Основные виды радиационно опасных объектов. Характеристика очагов поражения при авариях на АЭС. Характер поражения людей и животных. Правила безопасного поведения при радиационных авариях. Режимы радиационной защиты»[4]. Опираясь на эти знания, полученные в различных дисциплинах и синтезируя их в рамках дисциплины «Технология» появляется возможность подробно рассмотреть весь спектр технологических процессов на этапах превращения ядерной энергии в электрическую. Сформировать у учащихся целостную картину представлений о значимости ядерных технологий в период пятого технологического уклада. Рассмотрим это положение более подробно. Прежде чем добываемый из руды уран окажется в реакторе, руда должна последовательно подвергнуться целому ряду технологических переработок на заводах, которые относятся к составу топливно-энергетического комплекса. К ядерному топливному циклу относится вся совокупность процессов, которые регулярно повторяются в процессе получения урана из руды (рис. 1), начиная с этапа добычи сырья (включая производство электроэнергии) и заканчивая проведением работ по удалению радиоактивных отходов.



Рис.1. Технологические процессы на предприятиях, входящих в состав топливно-энергетического комплекса.

Начальным процессом топливного цикла является горнодобывающие работы на урановых рудниках по добыче урановой руды. Если говорить о среднем содержании атомов урана в составе земной коры, то оно достаточно велико и оценивается различными авторами как  $3-4 \cdot 10^{-4}$  %. Для урана характерна значительная рассеянность и почти повсеместная распространенность: в горных породах, почвах, воде морей и океанов и т. п. Лишь относительно небольшая часть урана сконцентрирована в месторождениях, где содержание урана в  $10^2 - 10^3$  раз превышает его среднее содержание в земной коре. Такого рода месторождения есть и в Ростовской области – Шаргадыкское урановое месторождение.

Переработка руды включает извлечение из земли урановой руды и выделение полезных минералов, содержащих химические концентраты урана, получение из химических концентратов гексафторида  $UF_6$ .

Следующей операцией является обогащение урана. Установки для разделения изотопов по газодиффузионному и центробежному способам содержат набор элементов. В них гексафторид распределяется на фракцию, с повышенным содержанием изотопа  $^{235}U$ , и отвал, обедненный этим изотопом. Некоторое количество разделительных элементов, которые параллельно соединены друг с другом, получили название разделительной ступени. В пределах одной ступени исходный материал, продукция и отвальный материал имеют одинаковый состав изотопов. Нужный уровень обогащения урана получается при многократном последовательном соединении нескольких ступеней.

Обогащение урана производят с целью применения его в качестве сырья при изготовлении топлива для ядерных реакторов. Ядерное горючее (изотоп урана  $U^{235}$ ) применяется в реакторах в виде металла, сплава, оксид, карбида, нитрида и других возможных топливных композиций, отличающихся конструкционной формой. Конструкционно ядерное топливо находится в тепловыделяющем элементе, который принято называть твэл. Он включает сердечник (топливо) и оболочку (покрытие). Реакторы типа ВВЭР и РБМК содержат до 50 000 твэлов, которые заполнены таблетками из диоксида урана (рис.2.).



Рис.2. Урановые таблетки[1].



Рис.3. Каркас ТВС до установки твэлов[7].

Все твэлы конструктивно объединяются в ТВС (рис.3)., которые вводятся внутрь реактора. Современные предприятия, производящие реакторное топливо, представляют собой промышленные комплексы, технологический цикл которых включает ряд этапов: В их число входят получение порошка диоксида урана из  $UF_6$ , изготовление спеченных таблеток, подготовка трубчатых оболочек твэлов и концевых деталей, упаковка топливных таблеток в оболочки, установка концевых

деталей, герметизация (сваркой), подготовка и комплектование деталей для ТВС, изготовление ТВС, разборка забракованных твэлов, ТВС и переработка отходов. Товарной продукцией на данной стадии топливного цикла является ядерное топливо в виде, пригодном для непосредственного использования в реакторе.

Важнейшим свойством энергии является ее способность превращаться из одной формы в другую в эквивалентных количествах при различных физических процессах – именно в этом заключается содержание закона сохранения энергии. С методической точки зрения целесообразно остановиться на этом моменте при изучении темы «Ядерная энергетика» и проанализировать последовательность форм энергии при превращении ядерной энергии в электрическую. На первом

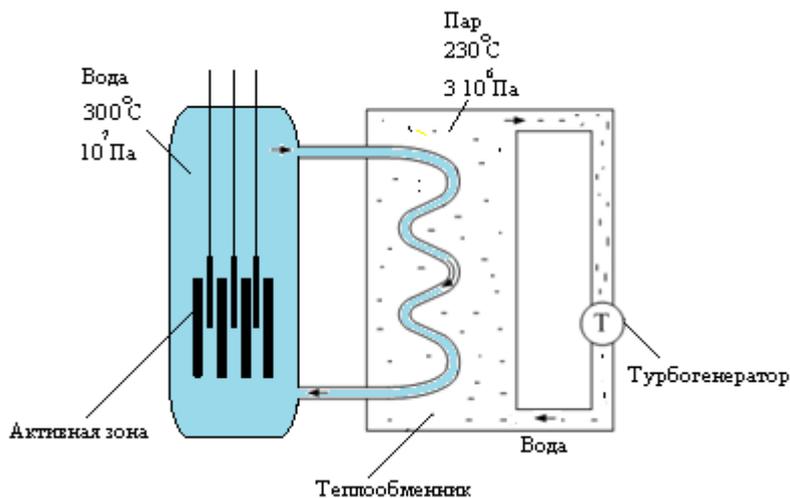


Рис.4. Схематическое изображение атомной электростанции.

этапе ядерная энергия при распаде ядра урана превращается в потенциальную электрическую энергию осколков деления, которая переходит в их кинетическую энергию. При торможении осколков их механическая энергия переходит во внутреннюю энергию урановых таблеток и металлических оболочек твэлов. Эти процессы происходят в активной зоне ядерного реактора (рис.4). Путем теплообмена осуществляется передача энергии воде, которая окружает ТВС. Вода нагревается до 300<sup>0</sup>С при давлении 10<sup>7</sup>Па. В теплообменнике энергия этой воды используется для превращения воды, находящейся в теплообменнике в пар с температурой 230<sup>0</sup>С и давлением 3·10<sup>6</sup> Па. В паросиловой установке (паровой турбине) внутренняя энергия пара превращается в механическую энергию струи пара, которая преобразуется в механическую энергию вращательного движения турбины. Электрический генератор преобразует эту механическую энергию в электрическую.

Такой подход позволяет сформировать целостное представление о технологических этапах в процессе превращения ядерной энергии в электрическую. Раскрывает роль всего спектра технологических операций в этом процессе.

Но на АЭС топливный цикл не заканчивается: отработавшие ТВС необходимо выгрузить из реактора и затем либо надежно и безопасно захоронить (открытый топливный цикл), либо переработать. После однократного облучения в реакторе отработавшее топливо хранится в специальных бассейнах. В России в настоящее время установлен срок выдержки отработавшего ядерного топлива перед транспортировкой на радиохимические заводы в течение 3 лет с последующим возможным сокращением срока до 1 года. Транспортирование отработавшего топлива от АЭС на радиохимический завод – важная стадия топливного цикла. Высокая активность перевозимого материала, значительное остаточное тепловыделение, достигающее до десятков киловатт на тонну, наличие делящихся веществ – все это требует принятия особых мер для гарантированного предотвращения последствий возможных аварий на транспорте. Топливо, после излучения из реактора, размещают в специальных транспортных контейнерах, масса которых достигает до 100 т, при этом доля самого отработавшего топлива составляет не более пяти процентов от общей массы. Для перевозки такого рода контейнеров используются специально предназначенные для этого железнодорожные платформы, автотрейлеры и плавучие средства.

Топливо, которое поступает на территорию радиохимического завода, перегружается под слоем воды из контейнеров в бассейны-хранилища. Работа осложняется высокой радиоактивностью, что приводит к усложнению работ. Так, например, проведение всех операций происходит с применением дистанционного управления. Параметры бассейна и водяного слоя над топливом таковы, что обеспечивается необходимая радиационная защита. Для размещения контейнеров применяются специальные стеллажи, конструкция которых такова, что в любых случаях исключается возникновение цепной ядерной реакции. Далее, ТВС попадают в цех резки, где их разделяют

на отдельные куски определенного размера (25 – 27 мм). При этом разборка на отдельные твэлы не производится. Предварительно отрезаются концевые детали (хвостовики), не содержащие топлива. Разрезанные сборки попадают в растворители с азотной кислотой, где осуществляется выщелачивание (извлечение) урана, плутония, других ценных элементов. Многоступенчатая экстракция позволяет произвести одновременно высокое раздельное извлечение из растворов урана и плутония и их глубокую, практически полную очистку от продуктов деления, что крайне важно при дальнейшем использовании регенерированного ядерного топлива.

Хранение и переработка радиоактивных отходов. На каждом этапе ядерного топливного цикла возникают неизбежные отходы в виде жидких, газообразных или твердых радиоактивных продуктов производства, которые в силу технологических причин, не могут быть подвержены дальнейшей переработке. Особенность такого рода отходов состоит в том, что они содержат радиоактивные атомы, которые в любом состоянии сохраняют свои радиоактивные свойства. По величине значений удельной активности отходы радиоактивного производства можно разделить на три группы. Отходы с низким значением удельной активности представляют опасность в случае попадания внутрь организма человека. При средних значениях удельной активности возможны поражения и за счет внешнего облучения. К отходам третьей группы относят отходы, требующие не только специальной защиты, но и дополнительного охлаждения в течение продолжительного временного промежутка. Отходы первых двух групп характерны для технологических операций, приходящихся на начальные стадии ядерного топливного цикла. Отходы третьей группы (высокая удельная активность) характерны для технологических процессов на этапе переработки отработавшего топлива. К настоящему времени общепризнана схема переработки отходов с высоким уровнем радиоактивности, которая включает следующие этапы: перевод в жидкое состояние с целью понижения остаточного тепловыделения; отверждение после длительной выдержки и временное содержание в условиях постоянного контроля; захоронение на длительный срок с учетом геологических факторов.

В учебную программу дисциплины «Технология» входит проведение практического занятия по теме: «Оценка уровня радиации» [2]. В ходе работы рекомендуется воспользоваться дозиметром из физического школьного кабинета. По ряду причин учитель технологии не всегда может воспользоваться этой рекомендацией. Выход состоит в изготовлении демонстрационного прибора своими силами. Если в физическом кабинете имеется газоразрядный счетчик (СБМ-11, СБМ-21, СТС-20, СТС-5 и другие), то на его основе можно изготовить датчик радиоактивного излучения. На рис.5 представлен наиболее распространенный счетчик СБМ-20. В советский период для физических кабинетов школ заводом «Электродело» выпускался прибор для демонстрации естественного радиоактивного фона излучения. Вероятность того, что такой прибор или счетчик от него сохранился в школьном кабинете достаточно высока. Схема демонстрационного дозиметра на основе счетчика Гейгера приводится на рисунке 6 (аналогична [5]). Схема простая и состоит из доступных радиодеталей. Питание прибора осуществляется постоянным напряжением 350 В, поэтому прибор можно использовать только учителем. Возможно выполнение демонстрационной лабораторной работы по расчету уровня радиационного фона в классе.



Рис. 5. Счетчик СБМ-20.

Счетчик обладает чувствительностью к  $\beta$  и  $\gamma$ -излучению (рентгеновскому). Число сигналов, которые регистрируются за 40 секунд, приблизительно соответствует интенсивности радиоактивного излучения в микрорентгенах в час (мкР/ч). Нормальный уровень в пределах 12 – 16 мкР/ч. Таким образом, если сигнал с выхода подавать на счетчик импульсов, то получается дозиметр, который можно использовать для проведения демонстрационных измерений радиоактивного фона.

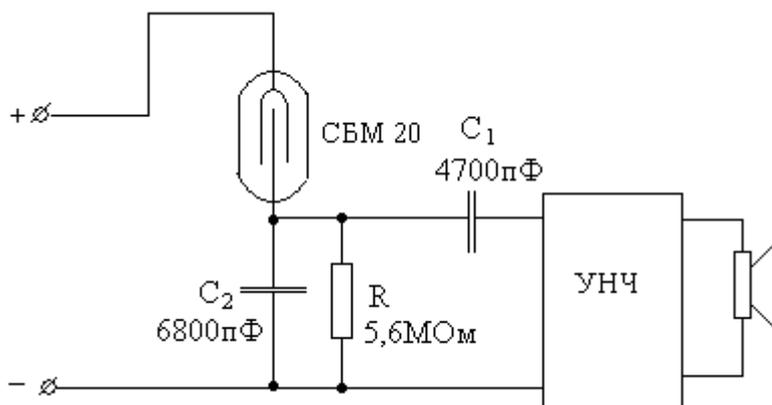


Рис.6. Схема демонстрационного регистрационного прибора на основе счетчика Гейгера.

В последние время появились относительно недорогие тестеры радиоактивного излучения для смартфона. На рис.7 приводится пример такого счетчика GL-TSR. Для работы тестера загружается и запускается приложение «Смарт Гейгер». После загрузки приложения появляется иконка программы SmartGeiger. Датчик подключается к смартфону через гнездо для наушников.



Рис.7. Тестер радиации GL-TSR.



Рис.8. Радиоактивные часы ЧЧС.

Датчик рассчитан на прием, излучения, исходящего из радиоактивного вещества и показывает на экране смартфона уровень мощности излучения и сообщает звуковым сигналом.. Навыки обращения с такого рода датчиком могут пригодиться ученику за пределами школы. Дома могут быть часы, компасы, приборы со светящимися циферблатами, бусы, броши, посуда изготовленные до середины шестидесятых годов прошлого века, о радиоактивных свойствах которых никто не подозревает. Так, например, старые часы (рис.8), Челябинского завода превышают нормальный радиоактивный фон в сотни раз.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дискуссионный Научный Клуб Наука НИТУ "МИСиС" Упрочнённые наночастицами топливные таблетки  
1. <http://science.misis.ru>.
2. Перышкин.А.В. Учебник по физике 9 класс /А.В. Перышкин, Е.М. Гутник. – М.: Дрофа, – 2014. – 323 с.
3. 3 Симоненко В. Д. Технология: Учебник для учащихся 10-11 класса общеобразовательных учреждений./ В.Д.Симоненко, О.П.Очишин. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 225 с.
4. 4 . Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Учебник: Основы безопасности жизнедеятельности. 8 класс.. 6-е изд. М.: «Просвещение», 2012. – 224 с.
5. Счётчик ионизирующих частиц. <http://gwbase.narod.ru>
6. Хотунцев Ю. Л. Программа «Технология. Трудовое обучение 5-11классы»./ Ю. Л.Хотунцев., В. Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 2010. – 249 с.
7. Что такое ТВС - популярно и для всех! <http://publicatom.ru/blog/atomsib/214.html>

**В.Н. Сёмин, С.А. Донских, Т.С. Леонова**

#### **ИЗУЧЕНИЕ УСТРОЙСТВА И ПРИНЦИПА РАБОТЫ УГОЛЬНОГО МИКРОФОНА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ И ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Микрофон как техническое устройство с переходом общества на новые технологические уклады находит все большее применение, и его значимость в жизни человека неук-

лонно возрастает. Это определяет развитие методических аспектов изучения его устройства и принципа работы в период школьного обучения.

**Ключевые слова:** угольный микрофон, осциллограф, демонстрационный эксперимент.

V.N. Semin, S.A. Donskih, T.S. Leonova

## STUDYING THE STRUCTURE AND THE OPERATION PRINCIPLE OF CARBON MICROPHONE IN THE CLASSROOM TECHNOLOGY AND PHYSICS IN A COMPREHENSIVE SCHOOL

**Annotation.** Microphone as a technical device with the transition of society to new technological ways is increasingly used and its importance in human life is steadily increasing. This determines the development of methodological aspects of the study of its structure and principle of operation during school

**Key words:** carbon microphone, an oscilloscope, a demonstration experiment.

История изобретения микрофона начинается с середины девятнадцатого века и приходится на период третьего технологического уклада (период расцвета паровых машин). В период следующего технологического уклада область применения значительно расширяется: проводная телефонная связь, радиосвязь и радиовещание, звукозапись. Разрабатываются новые типы микрофонов. Их классифицируют по типу приемника и виду преобразователя: угольные, электромагнитные, пьезоэлектрические, электродинамические (катушечные, ленточные) и конденсаторные. В настоящее время микрофон является первым звеном любого тракта звукозаписи (студийный); звукоусиления речи (сценический, профессиональный); компонентом компьютеров; средств радиосвязи, включая сотовую связь; бытовой радиоаппаратуры. Согласно статистическим данным сегодня наиболее высокие темпы развития приходится на телекоммуникационную промышленность, робототехнику, индустрию здравоохранения, потребительскую электронику. Для каждого из этих направлений требуются микрофоны со своим набором электроакустических параметров и функциональных возможностей. Так в 2017 году объем рынка микрофонов типа MEMS составил более млрд. долларов, а количество выпускаемых изделий - почти в три раза больше, чем в 2012 году. Еще более бурный рост спроса на микрофоны связывают с перспективами в области голосового управления техническими устройствами. В наши дни происходит глобальная революция, которая связана с решением проблем распознавания речи. Заметный прогресс в технологиях распознавания речи случился благодаря нейронным сетям. Возможности кремниевых микросхем практически исчерпаны. Наиболее перспективным направлением в компьютерной индустрии считается создание квантового компьютера. Ключевым элементом в голосовом управлении техникой играют микрофоны, таким образом, микрофоны будут все более востребованы. Уже разработан ряд принципиально новых типов микрофонов (оптический, *микрофон Шварца*), появились разработки микрофонов на основе микроэлектромеханических систем. Таким образом, устройство и принцип работы микрофонов неизбежно будут предметом изучения в завтрашней школе (период наступающего шестого технологического уклада). Эти факторы определяют изменения в содержании действующих учебных программ и разработку новых методик изложения соответствующих вопросов в школьных курсах технологии и физики.

Впервые школьники знакомятся с устройством микрофона в восьмом классе на уроке физики. Так в стандарт основного образования входит положение «Объяснение устройства и принципа действия физических приборов и технических объектов: амперметра, вольтметра, динамика, микрофона, электрогенератора, электродвигателя, очков, фотоаппарата» [7].

В рамках дисциплины «Технология» учащиеся знакомятся в 9-ом классе при изучении раздела «Радиоэлектроника» [6]. Более подробное изучение принципов работы и устройства происходит в старших классах средней школы. Возможно изучение в рамках элективных курсов и факультативных занятий [2.5].

Анализ школьных учебных учебников показывает, что основное внимание уделяется рассмотрению принципа работы и конструкции электродинамического катушечного микрофона. В учебнике Мякишева параграф «Микрофон» находится в разделе «Электромагнитная индукция» [3]. При этом автор достигает нескольких целей: 1-я пример практического применения закона Фарадея. 2-я - закладываются основы изложения темы «Принципы радиосвязи». При этом наряду с электродинамическим микрофоном автор рассматривает принцип работы угольного микрофона (принцип работы не имеет отношения к электромагнитной индукции). Почему из большого числа, существующих типов микрофонов авторы школьных учебников и пособий отдают предпочтение угольному? По мнению авторов настоящей статьи это связано с возможностью проведения наглядного демонстрационного эксперимента и простотой объяснения процесса преобразования звука в электрический сигнал [1]. Первые упоминания об угольном микрофоне относятся к 1856 го-

ду, когда французом Дю Монселем были опубликованы материалы проведенных им исследований, в которых было показано, что электроды из графита изменяют электрическое сопротивление в зависимости от площади соприкосновения проводников. Это свойство было использовано для разработки различных конструкций угольных микрофонов. Наиболее удачной оказалась конструкция микрофона, предложенная американским изобретателем Дэвидом Юзом. Микрофон состоял из угольного стержня с заостренными концами, которые упирались в чашечки из графита. Стержень соединялся с подвижной мембраной. При колебаниях под действием мембраны происходило изменение площади контактов угольного стержня с чашечками, что приводило к изменению сопротивления угольного микрофона, а, следовательно, и тока в цепи. Важное изменение в конструкцию угольного микрофона внес Эдисон, заменивший стержни на угольный порошок. Вариант конструкции, получившей дальнейшее широкое применение (рис.1), был разработан Энтони Уайтом (1890).

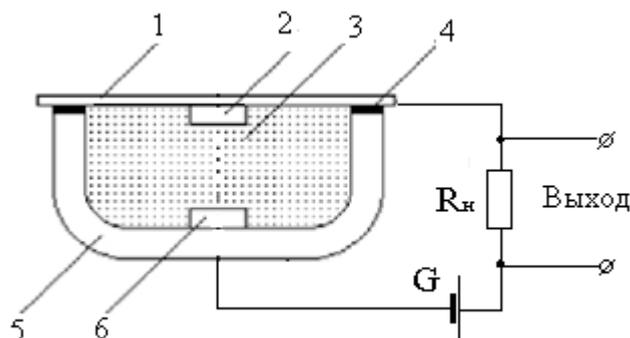


Рис.1. Структурная схема угольного микрофона. 1 – мембрана, 2 – подвижный электрод, 3 – угольный порошок, 4 – изолятор, 5 – корпус, 6 – неподвижный электрод.

Возникающее механическое давление приводит к тому, что изменяется сила сжатия между зернами угольного порошка, что приводит к изменению электрического сопротивления порошка по отношению к среднему значению сопротивления всей цепи. Таким образом, ток находится в зависимости от сопротивления, которое зависит от характера изменения давления звука. Если принять, что на микрофон воздействует синусоидально меняющееся звуковое давление, то электрическое сопротивление цепи микрофона можно представить в виде

$$R = R_n + R_d - r \sin \omega t .$$

Ток через микрофон равен

$$I = \frac{U_0}{R_n + R_d - r \sin \omega t} = \frac{U_0}{(R_n + R_d) \left(1 - \frac{r}{R_n + R_d} \sin \omega t\right)} .$$

Используя формулу разложения, получаем

$$I = \frac{U_0}{(R_n + R_d)} \left(1 + \frac{r}{R_n + R_d} \sin \omega t + \frac{r^2}{(R_n + R_d)^2} \sin^2 \omega t\right) .$$

Вторым слагаемым можно пренебречь. Тогда ток микрофона определяется формулой

$$I = \frac{U_0}{(R_n + R_d)} \left(1 + \frac{r}{R_n + R_d} \sin \omega t\right); I = I_0 + I_0 \frac{r}{(R_n + R_d)} \sin \omega t ,$$

где  $I_0$  – постоянный ток электропитания микрофона, когда мембрана находится в исходном положении. Постоянная составляющая этого тока  $I_0$  является током питания микрофона в состоянии покоя, а его переменная составляющая представляет собой переменный ток. Из этой формулы следует, что амплитуда переменного тока в цепи микрофона меняется так же, как изменение сопротивления угольного порошка, которое в свою очередь меняется так же, как и звуковое давление. Если в цепь микрофона включить повышающий трансформатор, то в результате изменения сопротивления угольного порошка в электрической цепи питания микрофона появится переменный ток. Это приведет к тому, что на выводах первичной обмотки трансформатора появляется переменное напряжение, которое является аналогом звукового сигнала, передаваемого мембраной. В результате на вторичной обмотке трансформатора появляется меняющееся напряжение, которое пропорционально величине звукового давления. Значение максимального напряжения, возникающего на выводах первичной обмотки, не превышает одного вольта. При повышении этого

значения происходит улучшение чувствительности, однако происходит увеличение и нелинейных искажений, что появляется в виде шороха и треска, а также возможен перегрев угольного порошка и спеканию зерен. Если напряжение уменьшить, то это приведет к снижению чувствительности, но частотная характеристика микрофона улучшится. Значения частотных характеристик промышленных угольных микрофонов находятся в пределах 300 – 3400 Гц, что находится в соответствии с диапазоном спектра речи. В настоящее время угольные микрофоны находят применение в устройствах наземных радиостанций и стационарных телефонных аппаратах. К достоинствам угольного микрофона можно отнести то, что не требуется дополнительное усиление сигнала с выхода микрофона его можно напрямую подать на наушники или динамик. Недостаток связан с низким качеством амплитудно-частотной характеристикой и небольшой полосой пропускания (качественно не воспроизводит слишком низких и слишком высоких частот), имеет высокий уровень шумов и искажений. К недостаткам относятся и то, что для его работы требуется внешний источник питания. В настоящее время происходит вытеснение угольных микрофонов микрофонами других конструкций, но простота конструкции и высокая чувствительность позволяют прогнозировать наличие своей ниши в различных устройствах завтрашнего дня. Сегодня наиболее востребованы телефонные капсюли, в частности, МК-Ю, МК-16, МК-59 и др.

Представляет интерес рассмотреть этот вопрос с точки зрения методики изложения в школьном курсе. Как было отмечено ранее физическая суть работы угольного микрофона состоит в том, что сопротивление угольного порошка заметно зависит от плотности порошка. Давление звука через мембрану меняет плотность угольного порошка. При подключении батарейки «Крона» сила тока составляет 30 - 90 мА. Если в цепь включить первичную обмотку повышающего трансформатора, то в случае переменной составляющей на вторичной обмотке возникает переменное напряжение, которое можно фиксировать с помощью осциллографа. Таким образом, главная цель – продемонстрировать превращение звукового сигнала в электрический, будет достигнута. Если в качестве источника звукового сигнала использовать камертон, то осциллограмма должна представлять гармонический сигнал. При замене камертона на другой меняется и частота сигнала. Интерес у школьников вызывает тот факт, что микрофоны такого типа еще встречаются в стационарных телефонных аппаратах. Для проведения демонстрации работы микрофона требуется капсюль из телефонной трубки. Учитывая широкую распространенность телефонов такого типа в прошлом (телефоны с дисковым набирателем) найти такой капсюль несложно [рис.2].



Рис.2. Внешний вид капсюля угольного микрофона.

Существуют низко-, средне- и высокоомные микрофоны. Величина сопротивления определяется диаметром зерен угольного порошка и их термической обработкой. Низкоомные (около 50 Ом) имеют ток питания до 80 мА; среднеомные (70.– 150 Ом) рассчитаны на ток питания в пределах 50 мА; высокоомные (150.–...300 Ом) имеют ток питания не превышающий 25 мА. Из этого следует, что токи в цепях разных типов угольных микрофонов будут разными и это необходимо учитывать при планировании использования их в демонстрационных экспериментах. Игнорирование этого факта может привести к выходу микрофона из строя (в случае большого тока крупинки угольного порошка будут спекаться, и микрофон перестанет качественно воспроизводить звук). Если ток в цепи микрофона будет значительно меньше номинального, то это приведет к резкому снижению чувствительности микрофона. Уменьшение чувствительности при снижении значения напряжения источника питания микрофона можно компенсировать путем повышения коэффициента усиления усилителя звуковой частоты или включением в цепь микрофона повышающего трансформатора. Это приводит к улучшению качества звучания, повышает стабильность и надежность работы. Для демонстрационных опытов может быть использована схема включения угольного микрофона с использованием трансформатора. [4]. Через первичную обмотку трансформатора выводы микрофона подключаются к батарейке 1,5 – 4,5 вольт. С выхода вторичной обмотки

сигнал подается на усилитель НЧ или осциллограф. Наиболее простая схема включения угольного микрофона приведена на рис.3.

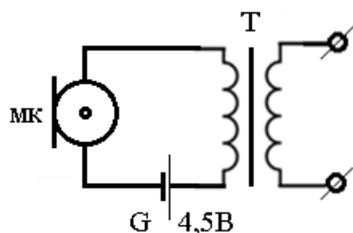


Рис.3. Принципиальная схема включения угольного микрофона с использованием трансформатора

В этой схеме трансформатор должен быть повышающим. Средняя мощность звуковых колебаний  $P_{зв}$ , действующего на мембрану во время разговора находится в пределах микроватта, а средняя мощность, отдаваемая микрофоном на согласованную нагрузку, - несколько милливольт. Поэтому угольный микрофон является не только преобразователем одного вида энергии в другой, но и усилителем мощности с акустическим коэффициентом усиления до двух тысяч раз. Поэтому в цепи угольного микрофона можно получить большую мощность переменного тока звуковой частоты, чем падающая на него мощность звука. Можно продемонстрировать зависимость работы угольного микрофона от положения капсюля в пространстве. Значение сопротивления микрофона может меняться в зависимости от ориентации микрофона в пространстве. Сопротивление имеет наименьшее значение в том случае, если нормаль к плоскости мембраны микрофона направлена горизонтально. Изменение положения нормали приводит к увеличению сопротивления. Наибольшее сопротивление имеет место, когда нормаль направлена вертикально. Это объясняется тем, что при различных ориентациях в пространстве толщина слоя порошка между подвижным и неподвижным электродами меняется. В промышленно выпускаемом микрофонном капсюле МК-10 значение сопротивления может изменяться в несколько раз. Эти изменения можно использовать при демонстрации работы угольного микрофона.

Для демонстрации работы угольного микрофона собирается цепь в соответствии с рис.3. Вторичная обмотка трансформатора подключается к входу осциллографа. Рядом с микрофоном располагается камертон, по которому производится удар молоточком. Колебания пластины камертона вызывают соответствующие колебания воздуха, которые воздействуя на барабанную перепонку уха, приведут к восприятию звука. Такие же колебания будет испытывать и мембрана микрофона.

На экране осциллографа наблюдается устойчивый гармонический сигнал, соответствующий частоте камертона (рис.3).



Рис.3. Демонстрация на экране осциллографа гармонического сигнала соответствующего частоте камертона.

Когда на мембрану звуковые колебания не воздействуют (состояние покоя), угольный порошок микрофона имеет сопротивление  $R_0$  и в цепи микрофона проходит ток  $I_0$  (отрезок времени 0

–  $t_1$ ) рис.4. Началу воздействия возрастающего давления на мембрану соответствует момент времени  $t_1$ . Под действием этого давления начинается движение мембраны и подвижного электрода в направлении неподвижного электрода. Это приводит к уплотнению угольного порошка. В результате сжатия электрическое сопротивление порошка становится меньше, в соответствии с законом Ома сила тока увеличивается. К моменту времени  $t_2$  значение звукового давления на порошок достигает максимума, наибольшим будет и значение величины силы тока, соответственно сопротивление принимает наименьшее значение. С момента  $t_2$  давление начинает убывать. Это приводит к тому, что расстояние между подвижным и неподвижным электродами увеличивается, и наступает момент времени  $t_3$ , когда оно максимально. Угольный порошок при этом имеет наибольшее сопротивление, а ток наименьшее значение.

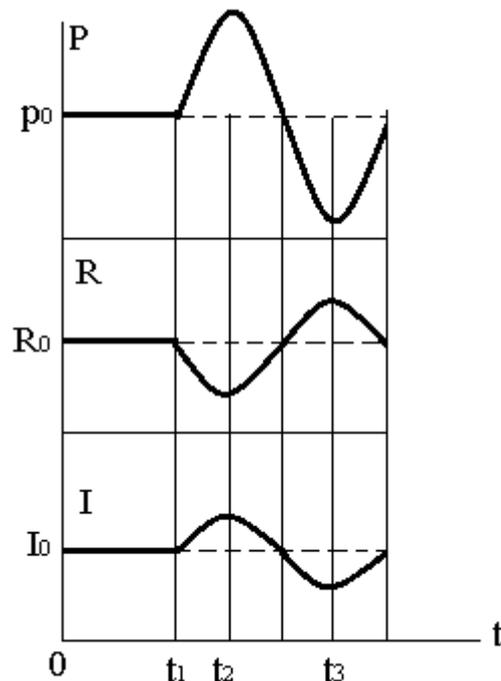


Рис.4. Графики зависимости звукового давления  $P$ , электрического сопротивления  $R$ , силы тока  $I$  от времени.

В соответствии с изменением тока в первичной обмотке трансформатора будет меняться напряжение на вторичной обмотке трансформатора.

Особый интерес представляет демонстрация преобразования звукового сигнала в электрический самодельным микрофоном. Для его изготовления используется пластинка из одностороннего фольгированного текстолита  $6\text{см} \times 3\text{см}$ . В центре удаляется продольная полоска фольги толщиной  $5\text{мм}$ . К изготовлению угольного порошка нужно отнестись особенно внимательно. Порошок должен представлять собой по возможности мелкие крупинки. Наиболее подходящим материалом для порошка являются стержни от батарей. Их нужно предварительно прокипятить в воде с содой. Графит нужно тщательно размолоть. Порошок можно получить путем истирания графитового стержня канцелярским ножом или наждачной бумагой. Порошок графита насыпается в округлую горизонтальную горку так, чтобы она касалась концами полосок фольги. Кучка порошка накрывается кусочком бумаги для оклеивания окон. Края бумаги приклеиваются со всех сторон к текстолитовой пластинке. Полоски фольги на текстолите выполняют роль электродов микрофона. Микрофон включается по схеме, представленной на рис.2. На рис.4 приводится осциллограмма от звукового сигнала от камертона.

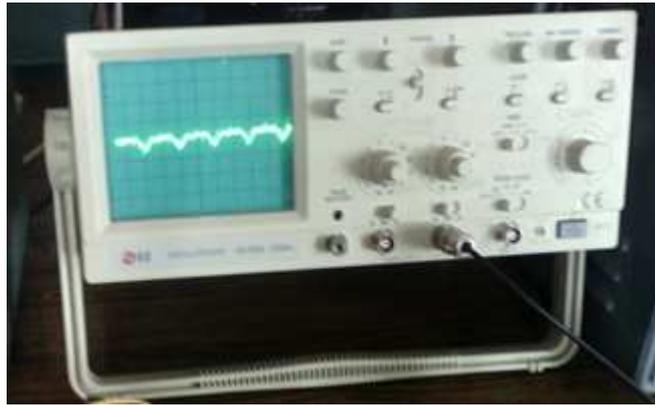


Рис.4. Демонстрация сигнала самодельного микрофона.

Если микрофон поместить на динамик работающего звуковоспроизводящего устройства (плеер, сотовый телефон, работающий в режиме радиоприемника и др.), то при подключении его выходов к усилителю низкой частоты (рис.5) можно услышать звуковой сигнал от такого самодельного микрофона.

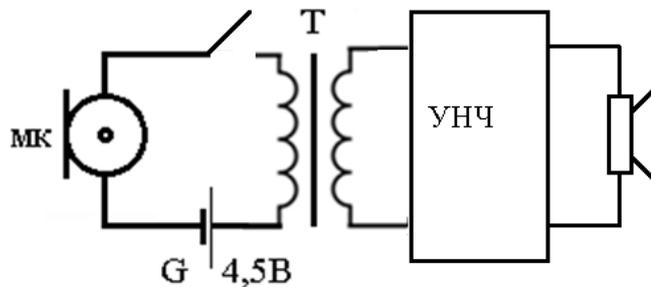


Рис.5. Схема демонстрации преобразования звуковых колебаний в электрические с помощью самодельного микрофона.

Таким образом, даже при отсутствии промышленно изготовленного капсуля угольного микрофона, можно провести демонстрацию принципа работы угольного микрофона. Важным фактором является то, что учащиеся могут самостоятельно в домашних условиях изготовить такого рода модель микрофона

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горев Л.А. Занимательные опыты по физике в 6 – 7 классах средней школы. Кн. для учителя. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, – 1985.– 175 с.
2. Мамзев И.А., Капелин Г.Г. Основы радиоэлектроники. Учебное пособие по факультативному курсу для учащихся 7 – 8 классов. – М.: Просвещение, – 1978. – 156 с.
3. Мякишев Г.Я., Буховцев Б.Б., Чаругин В.М. Физика 11. – М.: Просвещение, –2014.– 400с.
4. Пестриков В.М. Основы схемотехники и секреты электрических схем – М.: Наука и Техника, – 2001 – 430 с.
5. Сёмин В.Н., Донских С.А., Котов В.Н. Методические аспекты темы: «Принципы радиосвязи и телевидения» в школьном учебном процессе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017.– № 2. – С. 236 – 241.
6. Симоненко В.Д. «Технология 9 класс». Учебник для учащихся 9 класса общеобразовательных учреждений. М: Вентана-Граф, 2006. – .272 с.
7. Стандарт основного образования по физике :<http://edu54.ru/sites/default/files/userfiles/18.doc>.

**А.И. Сергеева, Е.Г. Петрова**

### **ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности подросткового возраста, психологические характеристики отклоняющегося поведения. Подведены итоги проведенного исследования.

**Ключевые слова:** Антисоциальное поведение, акцентуации характера, подростковый возраст.

## STUDY OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF CRIMES OF CRIMINAL JEWS

**Annotation.** In the article features of adolescence, psychological characteristics of deviant behavior are considered. The results of the conducted research are summarized.

**Key words:** Anti-social behavior, character accentuation, adolescence.

За последние годы в средствах массовой информации все чаще придаются огласке ситуации, демонстрирующие подростковую жестокость и антисоциальное поведение.

В юридической психологии особое внимание уделяется преступности несовершеннолетних. Связано это прежде всего с тем, что от решения данной проблемы зависит охрана жизни и здоровья граждан, формирование и развитие подрастающего поколения, а значит и судьба государства в целом. Большая роль в борьбе с первичной преступностью отводится профилактической работе с несовершеннолетними, она составляет около 70% всего объема работы.

Несмотря на то, что преступность несовершеннолетних считается составной частью преступности вообще, она имеет свои специфические особенности и черты и требует рассмотрения в качестве самостоятельного объекта криминологического изучения.

Для преступности несовершеннолетних, в сравнении со взрослой, характерна более интенсивная динамика. Рассматриваемая нами криминогенно активная часть населения зачастую даже после достижения совершеннолетия продолжает свою преступную деятельность.

Имеющиеся у подростка недопонимание с родителями, проблемы в школе, отсутствие социально полезного окружения и досуга влекут за собой тенденцию к усилению влияния криминального авторитета. Почвой для роста подростковой преступности является семейная депривация, педагогическая запущенность, безнаказанность и упущения правоохранительных органов в работе по предупреждению правонарушений среди подростков.

Диагностика личностных особенностей несовершеннолетних носит крайне важный характер. Подростковый возраст является фундаментом в становлении и развитии личности и от того, какие личностные особенности несовершеннолетних сформируются в данном периоде, будет зависеть то, каким он станет человеком и какое будущее его ждет. Мы предполагаем, что, зная и учитывая личностные особенности несовершеннолетних, можно предотвращать возникновение у них антисоциального поведения.

Активные противоправные и криминальные деяния несовершеннолетних представляют серьезную опасность для социума. Преступления подростков редко бывают случайными, в основном подобные деяния сводятся к склонностям и устойчивым позициям антиобщественного поведения.

В связи с тенденцией к омоложению преступности особое внимание должно уделяться так называемой группе риска. В данный спектр попадают молодые люди, для которых характерны следующие поведенческие особенности:

- демонстрация непринятия общепринятых норм поведения;
- пристрастие к пагубным привычкам и азартным играм;
- систематические побеги из дома и учебно-воспитательных учреждений и бродяжничество;
- половая распущенность и ранние связи;
- регулярное проявление мстительности, грубости и агрессии, даже в бесконфликтной ситуации;
- культивирование вражды к иным группам несовершеннолетних, отличающихся успехами в учебе, дисциплинированным поведением;
- присвоение всего, «что плохо лежит», что можно безнаказанно отнять у слабого [2].

Расширяется социальная база для пополнения групп риска за счет безработных, подростков, занимающихся мелким бизнесом, несовершеннолетних, вышедших из мест лишения свободы, юношей, демобилизованных из армии и не нашедших себе места в жизни, подростков из малообеспеченных и обнищавших семей.

В своих трудах М.А. Соловьева, анализируя результаты исследования преступности несовершеннолетних, акцентирует внимание на том, что существенная часть преступлений подростков осуществляется в соучастии со взрослыми преступниками. Получается, что происходит своего рода обучение подрастающего поколения и передача преступного опыта. Являясь составной частью преступности, преступность несовершеннолетних имеет свои специфические особенности и рассматривается как автономный объект криминологического изучения [5].

В криминологии наиболее часто применяется структурный анализ преступности подростков, который используют применительно к следующим видам преступлений:

- умышленное убийство;
- причинение тяжких телесных повреждений;
- изнасилование;
- разбой;
- грабеж;
- кража личного имущества;
- хулиганство;
- кража государственного и общественного имущества.

В данной возрастной категории проявляется чрезмерная категоричность суждений, эмоциональная неустойчивость, неумение спрогнозировать ситуацию и последствия с учетом всех обстоятельств. Преступные деяния совершаются с особой озлобленностью и жестокостью по отношению к своим жертвам [1].

Важную роль в формировании социального поведения играют воспитание подростка в конкретной культурной среде, семейные традиции и эмоциональный фон отношения родителей к ребенку. Согласно наблюдениям М. Мид, на уровень агрессивной предрасположенности оказывают влияние определенные факторы. Один из самых важных – поведение родителей и отношения в семье. Согласно психологическим исследованиям, стимулирующим фактором развития черствости и жестокости является наличие глобальных проблем в межличностных взаимоотношениях подростка со взрослыми, в первую очередь, с родителями. Недоброжелательность или неприязнь со стороны родителей порождает неосознаваемую враждебность у детей [4].

Отсутствие эмоционального комфорта в семье и образовательной среде формирует желание восполнить нехватку полноценного личностного контакта. Большая роль в этом случае отводится товарищеской группе, в которой происходит социализация подростка. Риск формирования криминальной личности возникает в случае попадания индивида под дурное влияние окружающих, проповедующих деморализованный образ жизни. Ощущая себя «принятыми» в такой группе, подростки чувствуют себя в ней комфортно и в большинстве случаев не желают ее покидать. Они закрепляются в ней и стараются не придавать значения безнравственному, а иногда даже и противоправному поведению, которое пока еще противоречит их личным взглядам и убеждениям [1].

Постоянное пребывание деморализованных подростков в криминогенной группе приводит к тому, что она становится для них специфической средой, которая, будучи в значительной мере изолированной от воспитательного воздействия общественных институтов (семья, школа), дает возможность подросткам беспрепятственно прибегать к курению, алкоголю и наркотикам, проводить время в соответствии со сложившейся искаженной системой нравственных убеждений и интересов, самоутверждаться за счет антисоциальных действий.

А.Е. Личко описал ряд психологических особенностей, характерные для каждой возрастной группы.

1. Реакции группирования со сверстниками - инстинктивное тяготение подростков к объединению со сверстниками. Для подростковых групп характерна однородная направленность, территориальная общность, наличие элементарной символики (понятный только им «язык», клички, особые отметки). Большое значение имеет влияние, которое оказывают друг на друга участники группы.

2. Реакция оппозиции, заключающаяся в активном протесте против чрезмерных требований, предъявляемых к подростку. Также данное проявление наблюдается у подростков при резком снижении привычного внимания со стороны родителей или близких лиц. Диапазон проявления весьма обширный: от прогулов школы и побегов из дома до правонарушений и самоубийства.

3. Реакция имитации понимается как подражание конкретному лицу или образу. Далекое не всегда объектом подражания является положительная личность, это может быть и отрицательный «герой», преуспевающий в сфере преступности.

4. Реакция компенсации может проявиться у подростка в желании компенсировать свои слабости за счет проявления других сильных сторон. К сожалению, нередко случаи, когда данная компенсация восполняется озорными, а то и безрассудными действиями, граничащими с хулиганством [3].

На формирование отклоняющегося поведения подростков влияют определенные личностные особенности несовершеннолетних. Фиксируется высокая готовность к асоциальному реагированию на неблагоприятные условия у подростков с акцентуациями характера. Под акцентуацией характера несовершеннолетних понимается крайний вариант нормы, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

А.Е. Личко в своих исследованиях приводит следующую статистику частоты вовлечения вышеперечисленных типов акцентуации в девиантное поведение:

- неустойчивый тип 76 % ;
- эпилептоидный - 61 %;
- истероидный - 52 %;
- шизоидный - 44 %;
- гипертимный - 36 % ;
- лабильный - 36 % [3].

Каждый перечисленный нами тип акцентуаций характера имеет свои особенности проявления делинквентного поведения. Например, у неустойчивых обнаруживается два возрастных пика отклоняющегося поведения: первый совпадает с переходом в 4 - 5 классы школы (смена системы обучения), другой связан с окончанием девятилетнего образования и переходом в следующее звено образования. Делинквентность неустойчивых в 90 % случаев сочетается с ранней алкоголизацией. У гипертимов начало делинквентности в 50 % случаев падает на предпоздковый возраст - 10 - 12 лет. Период отклоняющегося поведения у истероидного типа варьируется от 10 до 15 лет: проявляется склонность к воровству, мошенничеству, хулиганским поступкам. У эпилептоидов начало проявления делинквентности сходно с таковыми у неустойчивых, однако для них более типичны драки, жестокие избиения. Начало отклоняющегося поведения у шизоидов в 60 % случаев относится к более старшему подростковому возрасту - к 15 - 16 годам. Они более склонны к сексуальным правонарушениям [3].

Рассматривая причины подростковых правонарушений, необходимо ознакомиться с существующими мотивами данных деяний.

Согласно научным трудам А.Е. Личко, мотивы одинаковых правонарушений рассмотренных ранее акцентуантов могут быть совершенно разными. Рассмотрим такое правонарушение, как кража:

- неустойчивый подросток – для такого типа акцентуации кража – это способ раздобыть средства для удовольствий и развлечений;
- кража гипертимного подростка – возможность продемонстрировать сверстникам свою смелость и превосходство;
- воровство у эпилептоида – в первую очередь присвоение материальной ценности, но иногда и сам риск, так называемые острые ощущения в процессе совершения кражи, доставляющие им наслаждение.
- для шизоидов характерны "символические" кражи, к ним можно отнести: присвоение предметов, принадлежащих объекту тайного обожания, кражи во имя "восстановления справедливости" или в целях пополнения собираемой коллекции.

В большинстве случаев подростки совершают преступления под давлением «морали» группы или давлением ее участников. Стремясь получить одобрение друзей и заслужить «авторитет» среди своих, подросток готов на самые разные, даже несвойственные ему поступки [3].

В криминогенной группе многостороннее влияние на ее членов оказывается за счет специфических механизмов. Именно сообщество формирует основные взгляды и установки, сводящиеся к зарождению преступного поведения. Происходит это не столько при помощи определенного целенаправленного воздействия, сколько путем "навязывания" безнравственных и преступных норм поведения. Даже если подросток, попавший в такую группу, придерживается другой системы ценностей и нравов, преступление он может совершить вопреки им, находясь под групповым давлением. Психологическим механизмом, с помощью которого группа оказывает давление на своего члена, является конформизм. Группы, имеющую ярко выраженную антисоциальную направленность, характеризуются более жестким конформизмом в ней. Посредством конформизма вначале осуществляется частичная идентификация подростка с криминогенной группой, при которой он только внешне подчиняется нормам группы. Впоследствии она переходит в полную, жесткую идентификацию, при которой подросток усваивает ценности, взгляды, нормы группы. Идентификация несовершеннолетнего с вышеупомянутой группой влечет за собой ослабление внутреннего самоконтроля и снижение чувства ответственности. В основе этого явления лежат так называемые механизмы психологической защиты, которые снижают, нейтрализуют или вовсе снимают социальный контроль, его барьерное, тормозящее действие. Именно на этой основе происходит самоопределение и внутреннее высвобождение от ответственности за совершаемое и совершенное преступление [4, 5].

В случае демонстрации антисоциального и преступного поведения к конформизму добавляется подражание, предполагающее принятие манеры поведения, действий и поступков, характерных для представителей криминальной группы.

Для насильственной мотивации несовершеннолетних характерна высокая эмоциональность и ситуативность. В структуре побуждений этой мотивации доминирует потребность к самоутвер-

ждению. Типичной мотивацией для подростка является самоутверждение через насилие, которое нередко сочетается с особой жестокостью [6,7].

Потребность в самоутверждении свойственна каждому человеку, однако именно в подростковом возрасте она проявляется наиболее ярко. Она может проявляться во внешних, иногда нелепых формах, таких как экстравагантность в одежде и манере поведения, бравада по отношению к общепринятым нормам. К сожалению, удовлетворение вышеупомянутой потребности у социально запущенных подростков затруднено, а в некоторых случаях и вовсе невозможно, поэтому они осуществляют это путем совершения противоправных преступлений.

Если трудновоспитуемый подросток не может добиться утверждения своей личности адекватным способом (признание в семье, достижение успехов в школе, среди одноклассников), у него возникает фрустрация. Появившееся нервно – психическое напряжение требует разрядки и проявляется, как правило, в виде агрессивных реакций, в момент которых происходит:

- вымещение агрессии, озлобленности на посторонних лицах;
- снятие напряжения;
- утверждение себя путем унижения, подавления личности других, насилия над ними.

В данном случае проявляется и механизм гиперкомпенсации.

Мотивы, в основе которых лежат корыстные побуждения, можно распределить на следующие группы:

а) преступления с корыстно–потребительской ориентацией (доминируют устойчивые потребительские стремления). Отсутствует возможность удовлетворить возникшие материальные запросы, при этом в ряде случаев стремление к обладанию желаемым у них может быть выше, чем у взрослых. В данном случае объектом хищения становятся наиболее ценные предметы;

б) мотивы, цель которых направлена на обогащение денежными средствами для покупки спиртного, сладостей, для приобретения вещей. Пристрастие несовершеннолетних к алкоголю и наркотическим веществам толкает их не только на хищение, но и приводит к неконтролируемому и неосознанному поведению;

в) корыстные мотивы преступления с сомотивами ложного товарищества [1].

В структуре преступности молодого поколения две трети приходится на корыстные и корыстно-насильственные преступления, осуществляемые путем разбоя, грабежа или кражи (см. рис.1). Причем отмечается, что за последние 10-15 лет вышеуказанные преступления стали отличаться особой агрессивностью и жестокостью. Отмечается существенный рост вымогательства и мошенничества в сфере преступности подростков, прогрессируют случаи завладения огнестрельным оружием и его применения. Увеличивается участие несовершеннолетних в межнациональных конфликтах, что используется в деятельности экстремистских объединений и шовинистически настроенных организаций [1].

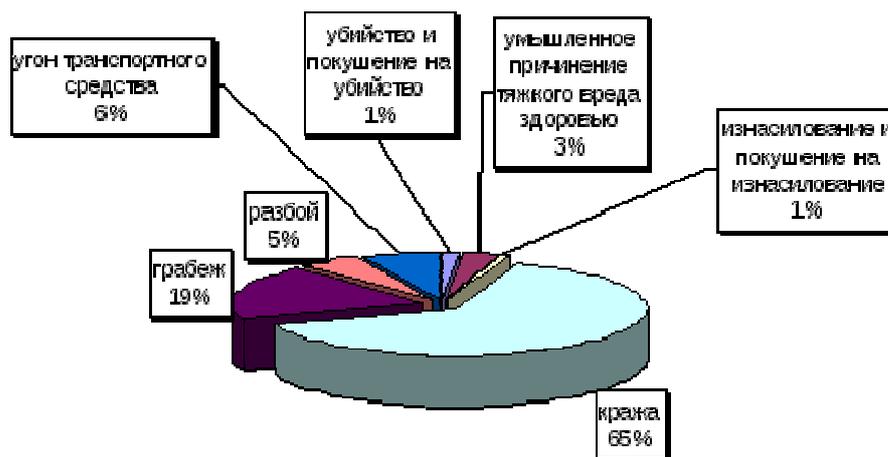


Рис. 1. Структура преступлений, совершаемых несовершеннолетними

Желание выделиться среди окружающих может в некоторых случаях толкнуть несовершеннолетнего на кражу, грабёж. Такие подростки за счет дорогих и модных вещей пытаются утвердить себя в глазах сверстников, повысить свой статус в их глазах. Отсюда возникает стремление любыми путями приобрести такие вещи, не останавливаясь и перед совершением преступления. В

основе престижного, потребительского отношения к вещам лежат, в первую очередь, недостатки семейного воспитания, влияние родителей и других взрослых [1].

Причина хищения государственного и общественного имущества также может быть связана с ложным ореолом преступной «романтики», желанием проявить смелость и «взрослость», добиться авторитета и признания.

Для того, чтобы тенденция спада подростковой преступности продолжалась, необходимо создавать мощную профилактическую работу с несовершеннолетними, находящимися в зоне риска, вовлекать их в социально полезную деятельность, корректировать нравственно-психологическую атмосферу семьи и методы воспитания.

Таким образом, решающим фактором для формирования криминогенной ориентации у подростков может стать как негативное отношение к общепринятым нормам и ценностям, искаженные потребности, приобретенные в семье, так и сближение с антисоциальной группой. Истоки подростковой жестокости таятся в социальных условиях развития индивидуума, в притязаниях и возможностях их удовлетворения, в фактах социальной несправедливости. Все это накладывает отпечаток на подрастающее поколение и становится причиной формирования хулиганских побуждений у несовершеннолетних, накопления озлобленности и мести, толкающей подростка на преступление против личности и общественного порядка.

Целью нашего экспериментального исследования является определение взаимосвязи проявления агрессивных реакций с экспериментально констатируемым типом акцентуации.

Экспериментальная часть работы проводилась в 9-х классах МОБУ СОШ №6, 22 и 24 (г. Таганрог) в сентябре 2017 года. В исследовании приняла участие группа школьников в составе 67 человек в возрасте 14-15 лет.

Для экспериментального выявления взаимосвязи проявляющегося вида агрессии с преобладающей у подростков акцентуацией воспитанники приняли участие в ряде исследований.

Данная работа включает в себя следующие этапы:

**1. Выявление отдельных типов акцентуации характера при помощи методики исследования: «Опросник Шмишека».**

Учащимся было предложено 88 утверждений, касающихся характера. Необходимо было, не раздумывая, выбрать один из двух вариантов: «да» или «нет», далее в соответствии с этим заполняется бланк.

Согласно результатам тестирования, представители школьной группы имеют 6 ярко выраженных типов акцентуации, это позволит нам более детально рассмотреть их специфику и сопоставить с проявлениями негативных реакций личности.

**2. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки).**

Мы предложили подросткам принять участие в определении форм проявления агрессивных реакций, свойственных им. Осуществлялось это при помощи использования опросника Басса-Дарки.

Математическая обработка экспериментальных данных осуществлялась при помощи метода ранговой корреляции Спирмена. Рассматривались два признака, измеренные в одной и той же группе испытуемых: значениями первой выборки явились результаты, полученные при помощи опросника Шмишека (предрасположенность к агрессивным/враждебным реакциям – 0, не свойственность агрессивных/враждебных реакций - 1);

значениями второй выборки явились результаты, полученные при помощи опросника Басса-Дарки (отсутствие агрессивности/враждебности – 1, наличие агрессивности/враждебности - 0).

В результате математических вычислений было получено значение  $r_s = 1$ .

Критические значения для  $N = 10$ :

	P	
	0.05	0.01
0	0.64	0.79

Полученный показатель корреляции отражает степень взаимосвязи между двумя признаками, обозначенными в исследовании.

Таким образом, полученный при математической обработке показатель корреляции позволил констатировать, что между возбудимым типом акцентуации и проявлением враждебных и агрессивных реакций существует некая взаимосвязь. Это позволяет сделать вывод, что данная особенность личности сказывается на всех сферах деятельности подрастающей личности. Одни и те же акцентуации могут стать причиной правонарушений при неблагоприятных условиях, а при правильном походе помогут добиться положительных результатов в том или ином деле.

Родителям и педагогам необходимо учитывать имеющиеся у подростков акцентуации и, опираясь на это, корректировать применяемый стиль воспитания, помогать несовершеннолетнему обрести достойные ценности и выбрать правильный жизненный путь.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агафонов Ю.А., Ильяшенко А.Н. Факторы семейного неблагополучия в генезисе преступного поведения несовершеннолетних. – Изд-во Краснодар, МВД России, 2007. – С. 11-17.
2. Кузнецова Н.Ф. Проблемы квалификации преступлений: лекции по спецкурсу «Основы квалификации преступлений». – М.: Издательский Дом «Городец», 2007. – 336 с.
3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – М.: Медицина, 1983. – 256 с.
4. Макаренко И. А. Личность несовершеннолетнего обвиняемого как объект криминалистического исследования. – М.: Юрлитинформ, 2006. – 352 с.
5. Орлова Ю. Р. Особенности расследования и предупреждения преступлений несовершеннолетних. – М.: МУ МВД России: Щит-М, 2007. – 179 с.
6. Петрова Е.Г., Холина О.А. Исследование представлений студентов о межличностных конфликтах (на примере студентов русской и украинской национальностей)/ Психолог. – 2017. – № 6. – С. 1-10.
7. Петрова Е.Г. Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде/ Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2015. – № 2. – С. 283-288.

**И.С. Сергиенко, Т.Д. Молодцова**

### **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ АУТИСТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЬИ**

**Аннотация.** Данная статья раскрывает понятие и признаки детского аутизма, а также раскрывается суть психологической помощи аутичным детям в форме индивидуальной работы. В статье уделяется внимание комплексной работе с семьёй аутичного ребёнка и приводится пример индивидуальной работы с аутичным ребёнком в процессе психологического консультирования семьи.

**Ключевые слова:** аутизм, дети, индивидуальная работа, психологическое консультирование, адаптация, поддержка, семья.

**I.S. Sergienko, T.D. Molodtsova**

### **INDIVIDUAL WORK WITH CHILDREN AUUTIS IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATION OF THE FAMILY**

**Abstract.** This article reveals the concept and signs of child autism, and also reveals the essence of psychological assistance to autistic children in the form of individual work. The article pays attention to the complex work with the family of an autistic child and gives an example of individual work with an autistic child in the process of psychological counseling of the family.

**Key words:** autism, children, individual work, psychological counseling, adaptation, support, family.

На сегодняшний день, в эпоху развития инклюзивного образования, не вызывает сомнений актуальность психологических исследований в области расстройств аутистического спектра, в том числе раннего детского аутизма (РДА). По данным Всемирной организации здравоохранения, количество детей с диагнозом РДА увеличивается на 13 процентов каждый год. Данная проблема очень актуальна, ведь этот диагноз является одним из тяжелых нарушений развития. Так же, стоит сказать о том, что данная проблема охватывает самый всевозможный спектр проблем, таких как: навязчивые состояния, страхи, отклонения в развитии сенсорной сферы, нетерпимость перемен и трансформаций в окружающей обстановке и жизни, особенности в формировании влечений, соматические заболевания, характерные нарушения развития двигательной сферы и многое другое. Как считает М.К. Резников, в 75% случаев аутизм может сопровождаться умственной отсталостью, кроме того, одним из частых симптомов является агрессивное (аутоагрессивное) поведение.

Существует множество различных мнений о проблеме психологической работы с такими детьми, однако взгляд, что работа с аутичным ребёнком должна осуществляться непрерывно, систематически и комплексно, существует у всех авторов. Из этого следует, что необходимо привлекать семью и работу вести внутри семьи.

Проблемой аутизма занимались такие исследователи как, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, Г. Каннер, С.С. Мнухин, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Г. Аспергер и др.

Аутизм как отдельное расстройство был описан сначала Л. Каннером в 1942 г., в 1943 г. похожие расстройства у старших детей были описаны Г. Аспергером, а в 1947 г. - С. С. Мнухиным.

Как отмечал Л. Каннер, для клинической картины детского аутизма характерна врожденная неспособность в установлении эмоционального контакта с людьми. Среди особенностей, присущих аутичным детям, были выделены такие, как:

- младенцы эмоционально не отвечали матери на улыбку или обращение к ним;
- игнорирование внешнего мира и отгороженность от него, но существенный страх движущихся и звучащих объектов;
- речь для коммуникации не используется, присутствует эхолалия и перверзия местоимений;
- механическая память хорошая, абстрактные понятия используются с трудом;
- символизация в игре отсутствует, и решение сенсомоторных задач дается с трудом.

Описывалась тяга к стереотипному повторению движений, к монотонной активности, повторению звуков, действий с наиболее привлекательными для ребенка объектами. Также, подчеркивалось, что такой ребенок в еще большей степени сконцентрирован на поддержание строгого порядка и постоянства во внешнем окружении и предрасположен тревожиться, либо пугаться в непривычных, новых ситуациях, и это близкие люди вынуждены соблюдать большую ритуальность в поведении, чем сам ребенок. Л. Каннер характеризовал родителей аутичных детей как людей эмоционально холодных, высокоинтеллектуальных[5].

Аутизм в широком смысле понимается как стремление жить в своем собственном мире, уйти от контактов, необщительность. Но необщительность проявляется по разным причинам и в разных формах. Неконтактность бывает лишь характерологической чертой ребенка, но иногда бывает связана с невротическими расстройствами, недоразвитием в интеллектуальной или речевой сфере, тяжелым госпитализмом (хроническим недостатком общения, порожденным социальной изоляцией ребенка в младенческом возрасте). Все эти разные случаи нарушения коммуникации являются лишь следствием и имеют в своей основе главную причину: малая потребность в общении, информация воспринимается искаженно, у ребенка имеется травматичный невротический опыт, хронический недостаток общения в раннем детстве, отсутствует возможность использовать речь[6].

При аутизме отсутствует возможность выстраивать адекватные эмоциональные контакты даже с самыми близкими людьми. Однако, в некоторых случаях, у детей с РДА возможно безразличие к людям, такое, как «экстремальное одиночество», и, напротив, гиперчувствительность. В менее тяжелых случаях, данного вида трудности выражаются в развитии «бедных» эмоциональных связей, которые характеризуются непониманием чувств других людей, недостатком сопереживания, сложностями в определении эмоционального подтекста ситуации и восприятия намерений других людей.

О.С. Никольская выделила четыре основные группы детей с признаками аутизма с совершенно разными типами поведения. Эти группы отличаются как по характеру аутизма, так и его тяжести, по степени дезадаптации конкретного ребенка и по возможностям его социализации. Психокоррекционная практика показывает, что эти группы выступают в качестве хронологических этапов в развитии контакта ребенка со средой. Когда работа проходит успешно, то ребенок проходит через эти этапы вперед, как будто поднимается по ступенькам, а в случае ухудшения состояния наблюдается регресс при соотнесении с группой, к которой относится ребенок.

Первая группа объединяет крайне тяжелые случаи дезадаптации, аутизм здесь является синонимом полной психологической изоляции от окружающего мира. Эти дети не способны даже на ограниченный контакт со средой, они, в сущности, не имеют точек произвольного взаимодействия с окружающим.

Дети, которых можно отнести к этой группе, могут не реагировать на холод, голод, даже на боль. Кроме того они не защищаются от воздействий среды, а уходят, ускользают от них. Если их пытаются удержать, они вырываются, истошно кричат, но когда их оставляют в покое, становятся отстраненными, отсутствующими. Может показаться, что их основная задача заключается в достижении оцепенения, покоя, и все их действия направлены на самосохранение. Вероятно, самосохранение как цель настолько значимо для такого ребенка, что для достижения ощущения безопасности он может жестко и радикально устанавливать огромную дистанцию в контакте с окружающим, которая полностью избавляет его от необходимости контактировать с внешним миром.

Вторая группа охватывает детей, которые делают некоторые попытки в расширении контакта со средой, они находятся на следующей ступени аутистического дизонтогенеза. Здесь аутизм проявляется уже как активное отвержение мира, а аутистимуляция, как стереотипные дейст-

вия – избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Те стереотипные ситуации, которые приняли для себя эти дети, позволяют им активно взаимодействовать с окружающим миром, тем не менее находясь при этом в рамках привычных слов или действий. На этом этапе присутствует речь штампами, использование глаголов в инфинитиве. эхолалия, применение цитат из книг. О себе, как правило, говорят в третьем или втором лице. Бесспорно, эти дети глубоко дезадаптированы, но в то же время их действительные взаимоотношения с миром несколько более активны и сложны, чем у детей первой группы.

Дети третьей группы проживают аутизм как увлеченность своими переживаниями. Повторяющееся воспроизведение ситуации, где был пережит страх или дискомфорт (который отчасти мог быть десенсибилизирован), становится типичной формой аутостимуляции. Такое поведение может восприниматься окружающими людьми как нездоровое влечение к ужасающему, часто грязному, но на самом деле играет роль средства реализации контроля над утраченным душевным равновесием и стимулирует переживание повторяющегося освобождения от страха, контролируемости, «прирученности» той непереносимой ситуации, в которой ребенок когда-то оказался. Такой ребенок выстраивает свой контакт с миром в процессе разворачивания своей поведенческой программы – моторной и речевой. Конечно, эта программа сложна, но выполняется вне общения с окружающими и без внимания к обстоятельствам, поэтому реализация возможна только в виде монолога. Такие дети адаптируются к реальной жизни успешнее, нежели дети из двух предшествующих групп. Контакт с постоянно меняющимися обстоятельствами вызывает у них огромные трудности, быть в диалоге для них очень сложно, но способность к монологу позволяет активно обращаться к миру, взаимодействовать с ним, что не характерно для детей второй группы.

У детей четвертой группы аутизм выражен в наименьшей степени. Он проявляется в трудностях организации общения, а не как защитная реакция психики. Тщательно, тонко подобранные средства аутостимуляции таким детям не нужны, они могут проявлять обычные формы активности, но нуждаются в постоянном одобрении и поддержке со стороны близких.

Только эти дети пытаются вести диалог с миром (речевой, деятельностный), однако переживают при этом большие трудности и неудобства в его организации. Для детей этой группы характерна несколько аморфная речь, обедненный активный словарный запас, медлительность, некоординированность движений, неловкость мелкой и крупной моторики, трудности в обучении навыкам самообслуживания.

Дети именно этой группы имеют, как правило, наилучший прогноз социальной адаптации и психического развития при соответствующей коррекционной работе [6].

Выделение данных групп помогало сориентироваться и разрабатывать подходящую программу, которая помогала в индивидуальной работе и практике психокоррекции с аутичными детьми.

Но говоря о любом ребенке, мы рассматриваем его в контексте семьи, ведь роль семьи для ребенка трудно переоценить. Семья в становлении личности ребенка не сопоставима по своей силе ни с какими другими социальными институтами. Именно в семье закладываются нравственные основы, вырабатываются привычки поведения, развивается личность. Как первый воспитательный институт, семья помогает человеку самоутвердиться, раскрыть его активность в социальном и творческом плане, взрастить индивидуальные черты. В течение всей своей жизни человек ощущает связь с семьей. Родители в полной мере влияют на ребенка и, как правило, дети, растущие в любви и понимании, имеют меньше трудностей в общении со сверстниками, обучение не столь затруднительно. И наоборот, дети, выросшие в семье с тяжелым психологическим «климатом», приобретают комплексы и формируют различные психологические защиты. Как отмечает Т.Д. Молодцова: «Серьезные последствия для ребенка оказываются там, где деформированы семейные отношения..., присутствуют неправильные стили воспитания, а также эмоциональное отвержение ребенка». Ну и конечно, «самое тяжелое влияние оказывает семья, когда она сама аморальна или асоциальна». [5,74]

Недостаток внимания со стороны родителей приводит к тому, что ребёнок чувствует напряжение даже когда находится в своей семье. Он может переживать чувство отвержения, одиночества. Он теряет доверие к миру, искренность в отношениях с родителями, становится застенчивым, подавленным. Именно так ребенок приспосабливается к окружающей среде, он транслирует то, что видит сам – равнодушие, недоброжелательное отношение. Стоит отметить, что родители, которые предъявляют ребенку с отклонениями в развитии непосильные требования и заставляют прилагать чрезмерные усилия для их выполнения, лишают такого ребенка опоры. Он страдает и видит неудовлетворенность взрослых, возникает и физическое и моральное перенапряжение, а родители испытывают целый спектр негативных эмоций, потому что ребенок не оправдывает их ожидания. Для того, чтобы на этой почве не возник конфликт, где наиболее уязвимой стороной является ребенок, родителям следует учесть тяжесть и характер отклонений в развитии ребенка,

соизмеряя свою роль в развитии и успехах ребенка и его дизонтогенез. Особенно важно учитывать возрастные и характерологические особенности ребенка

В процессе воспитания аутичного ребёнка в семье важным вопросом становится создание правильных взаимоотношений между ним и его братьями и сёстрами. Следует организовать отношения между сиблингами таким образом, чтобы дети относились к своему особенному брату или сестре с терпением, не обижали его, заботились, помогали и обязательно играли в общие игры. Стоит позаботиться о том, чтобы их брат (или сестра), страдающий аутизмом, был уступчивым и доброжелательным в меру своих возможностей.

Сплочению семьи будет способствовать тот факт, что внимание достается всем детям, без особого отношения к кому-то, в противном случае ревность и соперничество, зависть, подозрительность между детьми, будут негативно сказываться на всей семье. В этой части взаимоотношений родителям стоит быть наиболее внимательными, при наличии сиблингов в семье.

Важно, прежде всего, обучить ребенка навыкам самообслуживания, а с дошкольного возраста учить его понимать и делать то, что в его возрасте умеют делать все дети. Необходимо вырабатывать некоторую самостоятельность, способность регулировать свое поведение, учить элементарным правилам общения. Необходимо не акцентировать внимание на дефекте, а, напротив, поощрять за успехи и делать упор на позитивных качествах, подталкивая преодолевать трудности. Это способствует укреплению у ребенка веры в свои силы, и он стремится быть более старательным, настойчивым.

Процесс общения с ребенком обязательно должен сопровождаться озвучиванием выполняемых действий, так как успехи ребенка во многом зависят от уровня его речевого развития. Пусть ребенок пытается сам выражать свои желания, чувства и мысли, а родители должны направлять его и мотивировать к говорению, так как речь позднее может являться для него основным средством обучения. Речь – необходимый элемент для общения с окружающим миром, но исходя из того, что у аутичных детей зачастую отсутствует потребность в контакте с внешней средой, то в семье следует создать все условия для стимуляции речи ребенка. Также не стоит забывать, что аутизм имеет множество форм и выражается у каждого ребенка аутентично, поэтому в семье должна проводиться работа, обусловленная конкретным дефектом, существующим у ребенка.

Главным вопросом остается социальная реабилитация ребенка с расстройством аутичного спектра. Несмотря на то, что воспитание и обучение ребенка начинается в семье еще в дошкольном возрасте, а стремление компенсировать его дефект продолжается многие годы, работа не прекращается при поступлении в школу, а приобретает иные, более сложные формы.

Родителям стоит держать постоянную связь с дефектологами, психологами и врачами.

Аутизм – это расстройство развития ребенка, которое остается с ним на протяжении всей жизни, но благодаря возможностям оказать раннюю психокоррекционную помощь и своевременно диагностировать патологию в развитии, можно добиться адаптации ребенка к жизни в обществе, научить его справляться со своими эмоциями и страхами.

Для семей с ребенком, имеющим данный диагноз, очень важно своевременное получение психологической помощи.

Существует разное понимание психологической помощи детям с аутизмом, как пишет И.И. Мамайчук, это понятие следует делить на широкое и узкое. В широком смысле психологическая помощь является системой психологических воздействий, нацеленных на исправление имеющихся у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств. В узком смысле психологическая помощь — это один из способов психологического воздействия, направленный на гармонизацию развития личности ребенка, его социальной активности, адаптации, формирование адекватных межличностных отношений[4].

По своему характеру психологическая помощь может осуществляться в различных формах: рекомендательных, диагностических, а также в психокоррекционных и психотерапевтических воздействиях.

Рекомендательные формы, по И.И. Мамайчук, включают в себя:

- рекомендации, направленные на дальнейшее воспитание и обучение ребенка (например, такие как определение ребенка в коррекционные школы, специальные сады, направления на дополнительные консультации у психоневролога, логопеда, психолога-консультанта другого профиля и т. д.);

- рекомендации методов воспитания, обучения ребенка;
- рекомендации по профессиональной ориентации подростков.

Диагностические формы, согласно этому же автору, представлены следующими мероприятиями:

- определение готовности ребенка к школьному обучению;
- выявление причин трудностей в обучении;

- психологическая или нейропсихологическая диагностика развития гностических процессов;
- диагностика эмоционального состояния ребенка, степени тяжести его аффективной патологии.

Перечисленные виды помощи являются психологическими, так как они нацелены на проблемы, в основе которых лежат психологические причины, и базируются на психологическом воздействии. [4]

Учитывая сложность дизонтогенеза у детей с аутизмом, мы рассматриваем требующуюся психологическую помощь в данном случае как сложную систему психолого-реабилитационных воздействий. Действия эти должны быть направлены на повышение социальной активности, развитие коммуникативных навыков и самостоятельности, укрепление социальной позиции и личности ребенка в социуме, развитие интеллектуальных и речевых функций, которые соответствуют психофизическим возможностям ребенка и предполагают индивидуальный подход.

Индивидуальный подход, согласно В.Г. Степанову — это «важный принцип психологии и педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе с учащимися производится учет индивидуальных особенностей каждого ученика и своеобразия прошлого жизненного опыта (биографии)» [8,29].

А сущность индивидуального подхода в воспитании, как отмечает В.Г. Степанов, это конкретизация общих целей воспитания в соответствии с индивидуальными качествами учащегося. Индивидуальный подход обеспечивает своеобразие в развитии личности ребенка, создает благоприятные возможности для формирования всех его способностей, делает эффективным педагогическое воздействие на него. [8]

Психологическая основа индивидуального подхода состоит в том, что он предполагает опору на индивидуальные черты ребенка, учитывает все условия, которые повлияли на возникновение какой-либо особенности личности. Данный подход предполагает знание мотивов действия ребенка, эмпатию, чуткость и такт в контакте с ребенком.

Основной принцип в работе практического психолога — подход к каждому ребенку как к аутентичной личности, неповторимой зарождающейся индивидуальности.

Необходимость индивидуального подхода к детям в процессе психологического консультирования признается всеми, но осуществление его на практике не всегда просто, однако при работе с аутичными детьми это необходимо.

Под индивидуальными особенностями личности в психологии принято понимать такие особенности, которые отличают данную личность от другой. При одних и тех же целях, программах, методах психокоррекционной работы и обучения мы замечаем, что все дети имеют индивидуальные особенности, индивидуальное своеобразие. С возрастом, чем образованнее и воспитаннее становится человек, эти особенности становятся ярче, интенсивнее, значительнее.

Даже в педагогике, до недавнего времени основное внимание при обучении и воспитании уделялось наиболее слабым местам, «зонам отставания», имеющимся у ребенка, то теперь опорой становится та область знания или деятельности, которая интересна ребенку, и она оказывает прогрессивное влияние на становление его личности, позволяет развиваться его способностям, интересам, уверенности.

Итак, как отмечает И.В. Дубровина, ссылаясь на французского психолога А. Валлона, анализируя ход психического развития ребенка, он пришел к исключительно важному для практического психолога выводу: создаваемые на каждом возрастном этапе развития психики внутренние предпосылки намного богаче их последующей реализации. Если говорить несколько иначе, то только небольшая часть интеллектуальных резервов ребенка продуктивно реализуется. Также можно сказать, что раскрытие этих резервов играет важную роль в нахождении наиболее приемлемых и действенных методов индивидуального развития детей. Каждый ребенок хранит свой индивидуальный потенциал развития, который нужно обнаружить, помочь ему реализовать, почувствовать и осознать [1].

И. В. Дубровина выделяет задачу индивидуального подхода, как наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности, и говорит о том, что в этом смысле индивидуальный подход нужен так называемым благополучным детям не меньше, чем трудным, ведь у каждого ребенка есть индивидуальные особенности, которые можно развить и которые могут превратиться в его сильные стороны. [1]. Развитие способностей у ребенка всегда должно быть связано с развитием у него особых, только ему присущих черт. Самое главное не бороться с индивидуальными особенностями, а их изучать, возвращать, руководствоваться принципом индивидуального развития.

Важное значение в индивидуальной работе с аутичными детьми имеет решение частных задач: устранение у ребенка вторичных личностных реакций на имеющийся неадекватный стиль семейного воспитания, устранение неадекватного отношения окружающих к ребенку.

Психологическая помощь детям с аутизмом отличается от психологической помощи детям с другими нарушениями в психическом развитии — как по целевой направленности, так и по организации и динамике процесса работы с ребенком.

Как отмечает И.И. Мамайчук, эта работа предполагает учет следующих факторов:

1) сложная, искаженная структура эмоционального и интеллектуального дефекта у детей с РДА;

2) многообразие аутистических расстройств;

3) наличие определенной нозологической структуры, обладающей качественными особенностями в каждом конкретном случае (аутизм в чистом виде практически не встречается), что определяет различные задачи психологической помощи;

4) сложное сочетание в картине психического состояния детей с аутизмом биологических и социальных факторов развития;

5) особенности социальной ситуации развития в связи с выраженностью аффективной дезадаптации, особенностями межличностного общения ребенка в семье и в социуме[4].

К детям с диагнозом РДА необходимо применять индивидуальный подход, который является базовым компонентом психологического консультирования, одним из важнейших психолого-педагогических принципов оказания психологической помощи.

Мы рассмотрели аутизм как особый вид дизонтогенеза, также особенности оказания психологической помощи детям с РДА и семье, в которой ребенок находится.

И хотя данная проблема изучена полностью, однако недостаточно разработан комплексный подход индивидуальной работы в процессе психологического консультирования.

Дети с диагнозом РДА требуют особого индивидуального подхода и учета всех факторов, дисгармонизирующих их развитие, соответственно психологу необходимо работать в тандеме с врачом, который наблюдает ребенка.

Индивидуальную работу следует непременно совмещать с родительскими консультациями и психологической поддержкой семьи.

Итак, обратимся к нашему опыту. На базе Семейного Психологического Центра «Навстречу Жизни» была проведена работа с ребенком с диагнозом РДА. Рассмотрим на данном примере, каким образом может проводиться индивидуальная работа с детьми аутистами в процессе психологического консультирования семьи. За помощью обратились родители с сыном. Мальчик Иван Д. (имя изменено), семь лет, поставлен диагноз РДА в 5 лет, полная семья. Ребенок желанный, первый. Проживает в полной семье, недавно появился младший брат. Беременность проходила нормально, без осложнений. В родах – слабая родовая деятельность. До 1,5 лет развитие проходило нормально, мама отметила, что после прививки АКДС была сильная аллергическая реакция и температура, затем она стала замечать изменения в поведении. Ребенок перестал удерживать взгляд на лицах, обращавшихся к нему людей, перестал произносить слова и звуки, появились стереотипные движения.

Мама находится дома, не работает. Отец работает. Школу ребенок не посещает, посещает логопеда-дефектолога и психолога. Занимается ребенком в основном мама, активно включена в процесс обучения. Мать эмоционально устойчива, но с ребенком строга, папа с ребенком более ласков.

Цель обращения - устранить аутоагрессию ребенка. Была проведена диагностика, прежде всего это беседа с родителями, беседа с ребенком, наблюдение. Для более глубокой диагностики необходимо было дождаться установления доверия, момента, когда ребенок пойдет на контакт. Далее была проведена диагностика пространственного восприятия; памяти (методика «Узнавание фигур»), диагностика произвольного внимания и регуляции деятельности (методики «Графический узор», авт. Н. В. Бабкина). Диагностика умственного развития (методика «Мозаика»). Диагностика общей осведомленности и развития речи (в свободной беседе).

Благодаря данной диагностике было выявлено, что Иван способен действовать по четкой короткой инструкции, концентрирует внимание, тщательно разглядывают все элементы изображенных фигур, показать фигуры отказывается, однако взглядом ищет на предложенной таблице с фигурами. Не может скопировать графический узор с визуального образца, что свидетельствует о несформированных навыках произвольного внимания и слабой пространственной ориентировки, но при помощи руки мамы рисунок копирует, перестает рисовать, когда мать отпускает руку. Присутствует эхолалия. Контакт глаза в глаза отсутствует. В ходе беседы с родителями выяснилось, что Иван проявляет аутоагрессию в ситуациях, когда среда вызывает страх. Например, Иван боится громких звуков, не переносит, когда незнакомый человек обращается к нему и т.д.

Для индивидуальной работы с ребенком мы использовали: методы сказкотерапии, арт-терапии, также для развития речи использовался метод пошаговых проб.

Сказка было средством общения и моделирования ситуаций, с которыми ребенок учился справляться. Потребовалось 10 сессий, чтобы Иван начал помогать рассказывать сказку, называя героев. Активно использовались музыкальные инструменты для работы со страхом, Иван сам пробовал, как звучат различные инструменты и уже через 8 встреч мог извлекать достаточно громкие звуки, не боясь их. Рисование пальчиковыми красками было неотъемлемой частью каждого занятия, ребенок успокаивался, дыхание становилось ровным, после нескольких встреч установил контакт глазами с психологом во время рисования. Затем во время рисования начинал улыбаться. Если предложения рисовать от психолога не поступало, говорил сам: «Хочу рисовать».

С семьей также проводилась работа, в ходе которой мать стала терпимее к проявлениям сына, перестала обесценивать сдвиги в его развитии, возобновила общение с подругами.

Результатом индивидуальной работы с ребенком в совокупности с психологическим консультированием семьи стало: более теплые отношения между матерью и ребенком (Иван реже стал избегать прикосновений матери), ребенок практически прекратил проявлять аутоагрессию, стал спокойно реагировать на незнакомых людей.

Подобного вида «Индивидуальные маршруты» мы разрабатываем каждый раз, когда встречаемся на консультациях с детьми, подобными описанному.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дубровина И.В. Практическая психология образования. / Ирина Дубровина, Алла Андреева, Нина Гуткина, Елена Данилова, Дмитрий Лубовский, Анна Прихожан, Наталия Толстых. – Питер, 2009. – 592 с.
2. Жуков Д. Е. Особенности картины мира детей с аутизмом // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Мат-лы III съезда РПА и науч.-практ. конф. Курск. 20-23 октября 2003 г. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. – 271 с.
3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь. 2007. – 288 с.
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
5. Молодцова Т.Д. Объективные и субъективные источники, способствующие дезадаптации детей в семье. //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. -2014 №3-1 – С.72-44
6. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / Никольская О. С., Аршатский А.В., Аршатская О.С., Баенская Е.Р., Веденина М.Ю., Костин И.А., Либлинг М.М. -- М.: Теревинф. 2011. – 221 с.
7. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. -- М.: Теревинф, 2007.
8. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие для учителей и родителей. – М.: Академический проект, 2004. – 560с.

**А.А. Скляренко**

#### **КЛУБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ПРОДУКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

**Аннотация.** В статье говорится о важности взаимодействия родителей и педагогов на уровне дошкольного образования. Автор выделяет основные исследовательские подходы к проблеме социально-педагогической поддержки семьи. Обозначены направления социально-педагогического сопровождения, его задачи и формы работы с родителями. Представлены этапы деятельности родительского клуба, а также примерная тематика мероприятий.

**Ключевые слова:** Дошкольное образование, клубная деятельность, семейное воспитание, социально-педагогическая поддержка, родительский клуб.

**A.A. Sklyarenko**

#### **CLUB ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A PRODUCTIVE FORM OF ORGANIZATION OF WORK WITH PARENTS UNDER CONDITIONS OF REALIZATION OF GEF Dos**

**Annotation.** The article talks about the importance of interaction between parents and teachers at the level of preschool education. The author identifies the main research approaches to the problem of social and pedagogical support of the family. Areas of social and pedagogical support, its tasks and forms of work with parents are indicated. The stages of the activity of the parent club are presented, as well as the approximate topics of the events.

**Key words:** Pre-school education, club activities, family education, social and pedagogical support, parent club.

Обновление дошкольной образовательной системы в современных условиях развития образовательного кластера связано с совершенствованием семейного воспитания, сотрудничеством родителей и педагогов образовательного учреждения. Одним из важнейших условий модернизации дошкольного образования является деятельность педагогов, ориентированная на освоение новых инновационных форм взаимодействия с родителями. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года рассматривается обновленная образовательная стратегия по созданию оптимальных условий для успешного воспитания, развития дошкольников, взаимодействия с родителями, социальными партнерами [6].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что одной из основных задач, стоящих перед дошкольным учреждением является обеспечение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи [7].

Значительные изменения в системе обучения и воспитания детей дошкольного возраста связаны с переходом дошкольных учреждений на ФГОС ДО, в котором выделены три субъекта образовательного процесса: ребенок, воспитатель и родитель. Одним из ключевых принципов дошкольного образования является взаимодействие организации с семьей (пункт 1.4. ФГОС ДО) и соответственно рассматривается задача «обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [5].

В педагогическом дискурсе родители (законные представители) воспитанников ДОО являются непосредственными участниками образовательных отношений. Продуктивность и эффективность взаимодействия детей, родителей и педагогов зависит от того, как складывается сотрудничество взрослых в этом процессе. Результат воспитания будет успешным при условии, если педагоги и родители станут равноправными партнерами с едиными взглядами на образовательный процесс, с совместно выработанными общими образовательными целями и задачами.

Мы знаем, что в условиях семьи складывается эмоционально-нравственный опыт подрастающего поколения, семейная среда определяет уровень и содержание эмоционального и социального развития ребенка. Родители являются первыми педагогами, они закладывают основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте. Поэтому традиционно основным институтом социализации личности является семья, что особенно важно в современной социальной ситуации в обществе, отличительными чертами которой становятся снижение роли авторитета взрослых, атомизация общества, уничтожение исторической памяти. В современной педагогической науке семья рассматривается как особый социокультурный институт, от которого во многом зависит стабильность и устойчивость существования общества [4].

Мы доказали, что для обеспечения благоприятных условий жизни ребёнка, формирования полноценной и гармоничной личности необходимо укрепление и развитие сотрудничества и взаимодействия детского сада и семьи.

Современные психолого-педагогические исследования посвящены следующим направлениям семейного воспитания: социально-педагогическое сопровождение семьи (Ю.Ю. Бочарова, Н.А. Старосветская, Ю.А. Черкасова), сотрудничество образовательных учреждений с семьей (Ю.П. Азаров, Т.В. Волкова, П.П. Пивненко), профессиональная подготовка педагогов к организации семейного воспитания (О.А. Абдуллина, О.С. Гребенюк, В.А. Сластенин, Н.М. Халимова, Н.В. Чекалева), развитие родительской компетентности (А.А. Бодалев, М.О. Ермихина, М.А. Евдокимова, В.В. Селина). Для нашего исследования интересен опыт проектирования инновационно-интегрирующей модели социально-педагогической поддержки семьи, разработанной коллективом Таганрогского института имени А.П. Чехова, включающей активное внедрение практико-ориентированных форм работы с родителями, совершенствование методической платформы [2].

Рассмотрение проблемы семейного воспитания в современной социокультурной действительности позволяет утверждать, что общественный кризис становится причиной распада семьи, отчужденности, оторванности ребенка от родителей. В социальном контексте проявлениями кризиса семьи можно отметить следующие признаки: нестабильность, малочисленность, феминизация, ослабление воспитательной роли отцов, которые отрицательно отражаются на характере семейного воспитания. Рост социального сиротства, детская беспризорность, виртуализация действительности, гаджетомания, отсутствие эмоциональных связей с родителями, насилие в семье – все это негативные проявления современной семейной ситуации.

В связи с этим актуальной является проблема поиска эффективной модели социально-педагогической поддержки семьи, форм сотрудничества с семьями воспитанников, основные направления которых являются: изучение потребностей родителей и психолого-педагогическое просвещение родителей.

Исходя из этих направлений, осуществляется работа по взаимодействию с семьями дошкольников, целевые ориентиры указанной деятельности представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Основные задачи взаимодействия педагога с родителями

<i>Задачи по взаимодействию с семьей</i>	<i>Форма работы с родителями</i>
Изучение семей детей, изучение семейного опыта воспитания и обучения детей	Беседы, наблюдение, опросы, анкетирование, тестирование
Привлечение родителей к активному участию в деятельности ДОУ	Семейные досуги, праздники, клубная деятельность, открытые занятия, викторины, проектная деятельность, совместное творчество.
Просвещение родителей в области педагогики и детской психологии	Тренинги, круглые столы, консультации, родительские собрания, групповые тематические выставки детских работ, конкурсные программы.

Представим этапы взаимодействия педагога с родителями, исходя из представленных выше целевых ориентиров.

**Первый этап** – демонстрация родителям положительного образа ребенка, что является толчком для установления доброжелательных отношений между родителями и воспитателями с установкой на дальнейшее сотрудничество. Значимость данного этапа связана с существующей негативной тенденцией фиксации отрицательных проявлений развития и поведения ребенка.

На **втором этапе** родителям дают практические знания психолого-педагогических особенностей воспитания ребенка в соответствии с его возрастными особенностями.

**Третий этап** предполагает индивидуальные формы работы педагога, связанные с проблемами семьи в вопросах воспитания ребенка [3].

Таким образом, установление доверительных отношений с родителями ведет к совместному исследованию и формированию гармонически развитой личности ребенка. В данном процессе немаловажную роль играет профессиональная компетентность педагога, включающая совокупность знаний и опыта, но и личностные качества воспитателя.

Одной из инновационных форм взаимодействия родителей и ДОУ является родительский клуб, который транслирует качественно новые возможности, как для семьи, так и для дошкольного образовательного учреждения [1]. Семья дошкольника нуждается в компетентной помощи, а клубная деятельность – эффективная форма организации дифференцированного сопровождения и просвещения родителей.

Наряду с этим, клубная работа раскрывает перед ДОУ возможности для организации совместной работы, педагогов и родителей, т.к. позволяет:

- организовать дифференцированные группы в зависимости от особенностей и потребностей каждой семьи;
- руководствоваться принципом добровольного участия родителей в мероприятиях;
- организовать планомерную, систематическую работу с семьями воспитанников.

Цель деятельности родительского клуба – комплексное психолого-педагогическое сопровождение семьи, создание условий для формирования доверительных и ответственных отношений между семьей и педагогом ДОУ, гармонизация детско-родительских отношений; повышение родительской компетенции в вопросах воспитания и образования детей.

Основными задачами работы родительского клуба являются:

- психолого-педагогическое сопровождение воспитания и развития ребенка в семье и ДОУ с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей конкретной семьи;
- создание условий для гармонизации детско-родительских отношений, обогащение форм игрового взаимодействия родителей с ребенком;
- подключение родительского ресурса к обеспечению успешной социализации ребенка;
- обмен опытом семейного воспитания.

Технология организации и функционирования родительского клуба имеет логическую структуру и определенные этапы.

На **подготовительном** этапе работа строится по следующим направлениям:

- проработка нормативно-правовой базы организации родительского клуба;

- распределение обязанностей педагогов ДОУ;
- планирование деятельности родительского клуба;
- информирование родителей о работе родительского клуба.

**Основной этап** реализуется в двух блоках: инвариантном (взаимодействие со всем контингентом родителей) и вариативном (взаимодействие с дифференцированными группами родителей).

Инвариантный блок – это основа дальнейшего дифференцированного психолого-педагогического просвещения и сопровождения: оказывается помощь в овладении системой психолого-педагогических знаний об особенностях и закономерностях формирования личности ребенка дошкольного возраста, обогащения контента взаимодействия с ребенком.

На основе мониторинга изучения семей формируется вариативный блок, подразумевающий работу с дифференцированными группами родителей на основе принципа добровольности. В зависимости от выявленных особенностей, трудностей и потребностей семей отбирается содержание, формы и методы работы.

**На контрольном** этапе происходит оценка эффективности проделанной работы в соответствии с поставленными целями и задачами.

Показателями эффективности работы родительского клуба являются:

- снижение конфликтности в работе педагогов и родителей;
- повышение посещаемости мероприятий;
- высокая активность родителей;
- увеличение количества индивидуальных консультаций педагога-психолога и других специалистов ДОУ;
- изменение характера запросов при консультировании.

На основе анализа психолого-педагогической литературы представим виды родительских клубов, которые широко используются в практической деятельности ДОУ: клуб будущих родителей, клуб молодая семья, клуб родителей будущих первоклассников и др.

Далее рассмотрим примерную тематику практической деятельности родительских клубов.

#### **Примерная тематика мероприятий в родительском клубе в инвариантном блоке взаимодействия с семьей**

- Возможности детского сада в социализации ребенка.
- Дошкольный период: особенности воспитания ребенка.
- Гражданско-патриотическое воспитание в семье и детском саду.
- Игровая деятельность в жизни ребенка.
- Нравственно-эстетическое воспитание дошкольника.
- Физическое воспитание и развитие дошкольника в семье.
- Безопасная среда обитания.
- Социальное развитие в дошкольном возрасте.
- Развитие творчества в дошкольном возрасте.
- Маленький исследователь: познавательное развитие ребенка.
- Воспитательная роль мамы и папы в семье.
- Роль бабушек и дедушек в жизни ребенка.

#### **для семей будущих первоклассников**

- Кризис 7 лет: особенности психологического развития.
- Подготовка к школе: проблемы периода.
- Мотивационная готовность к школе.
- Подготовка руки ребенка к письму.
- Рабочее место первоклассника.
- Готовим к школе родителей.
- Квест «Играем в школу».

#### **для родителей детей с трудностями в поведении**

- Гиперактивный ребенок.
- Агрессивность в дошкольном возрасте.
- Медлительные дети.
- Детские страхи и их причины.
- Как помочь застенчивому ребенку.

#### **для одиноких родителей**

- Ребенок в особенных детско-родительских отношениях.
- Опыт семейного воспитания.
- О роли отца в воспитании дошкольника.

- Эмоциональное самочувствие ребенка в детском рисунке.
- Родители как психотерапевты для ребенка.
- Как помочь ребенку пережить потерю одного из родителей.

#### для многодетных родителей

- Дружба в многодетной семье.
- Семейный театр – традиция многодетной семьи.
- Семейный совет: коллегиальность в семье.
- Разновозрастный детский коллектив – особенности построения взаимоотношений.
- Трудовое воспитание в многодетной семье.

Представленное выше содержание деятельности родительского клуба может осуществляться в различных формах, например, консультирование, дискуссия, деловая игра, тренинг, театрализация, семинар и совместное развлечение.

Резюмируя, отметим, что сотрудничество родителей и педагогов возникает после длительной, системной работы. Это длительный процесс, долгий кропотливый труд, требующий терпеливого неуклонного следования выбранной цели, и постоянный поиск новых путей сотрудничества с родителями. Семья и детский сад не могут заменить друг друга, а должны взаимодействовать на благо полноценного развития ребенка.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабынина Т.Ф., Гильманова Л.В., Головенко В.Э. Диалог с родителями. Методический аспект взаимодействия детского сада и семьи ФГОС ДО - М.: ТЦ Сфера, 2016. – 128с.
2. Голобородько А.Ю., Кочергина О.А., Стеценко И.А., Грибанова В.А. Инновационно-интегрирующая модель социально-педагогической поддержки семьи (на примере опыта Таганрогского института имени А.П.Чехова) // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2017. №7. С. 7-14.
3. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
4. Мясникова И.С. Шатохина Е.Д. Современная семья – зеркало противоречий и проблем общества // Молодой ученый. 2017. №3. – С.458-460.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (Дата обращения 15.03.2018).
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 [www.council.gov.ru/media/files/41d536d8ee9fec15756.pdf](http://www.council.gov.ru/media/files/41d536d8ee9fec15756.pdf) (Дата обращения 15.03.2018).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 года <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/64.html> (Дата обращения 15.03.2018).

М.А. Стажкова

### ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** исследование направлено на изучение организации трудового воспитания подростков. В работе рассмотрены эффективные условия трудового воспитания, виды трудовой деятельности, выделены психологические проблемы детей группы риска. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования по трудовому воспитанию детей и подростков группы риска в МБОУ СОШ № 34 г. Таганрога.

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, условия трудового воспитания, виды трудового воспитания, дети группы риска, формы трудовой деятельности с детьми группы риска.

М.А. Stazhkov

### THE ORGANIZATION OF LABOR EDUCATION OF ADOLESCENTS IN THE RISK GROUP IN COMPREHENSIVE SCHOOLS

**Abstract.** research is directed on studying of the organisation of labour education of teenagers. In work effective conditions of labour education, kinds of labour activity are considered, psychological problems of children of group of risk are allocated. In article results are presented is skilled-experimental research on labour education of children and teenagers of group of risk in MBOU School № 34 of Taganrog.

**Key words:** labour education, conditions of labour education, kinds of labour education, children of group of risk, the form of labour activity with children of group of risk.

В трудах классиков педагогической мысли [5, 9, 16, 18] обоснована роль трудового воспитания как важнейшего направления развития у подрастающего поколения активности, инициативы, ответственности, организованности, творчества, а также как средства коррекции негативных черт характера, педагогической запущенности, социальной дезадаптации. Трудовое воспитание сегодня приобретает особую актуальность в связи с необходимостью преодоления потребительской психологии современной молодежи [1, 2 и др.]. Условиями эффективности трудового воспитания школьников, в частности – подростков, выступают общественная значимость продукта труда, коллективный характер труда, четкая организация трудового процесса на всех этапах – от планирования до подведения итогов, стимулирование инициативы и творчества воспитанников, применение различных форм самоорганизации и самостоятельности, интерес участников трудового процесса к его содержанию, посильность труда, связь с учебной деятельностью школьников, коллективная ответственность за результат, исключение использования труда как средства наказания [3, 4, 6, 7, 8, 10-12, 13, 17, 19 и др.].

В процессе трудового воспитания подростков используются такие виды трудовой деятельности, как хозяйственно-бытовой труд (самообслуживание, уборка помещений), труд в природе (выращивание растений в саду, уход за комнатными растениями), ручной и художественный труд с элементами конструирования (изготовление поделок из бумаги, дерева, других природных материалов, шитье, вязание, вышивание). В работе с подростками группы риска (педагогически запущенными, дезадаптированными, испытывающими негативное влияние факторов внешней среды и ощущающими личностное неблагополучие) особенно важно обеспечить диагностику и учет не только возрастных, но и индивидуальных особенностей, специальный отбор эффективных форм и методов социально-педагогической деятельности, включение подростков в совместную трудовую деятельность, которая носит не только общественно-ценный, но личностно значимый характер.

При организации трудового воспитания с подростками группы риска необходимо учесть такие психологические проблемы данной категории воспитанников, как затрудненность построения социальных отношений; склонность к подражанию отрицательным эталонам поведения, компенсация «комплекса неполноценности» чрезмерным и неразумным увлечением игрой, приспособленчество по отношению к мнению сверстников, преобладание негативных эмоциональных состояний, проблемы в учении, неадекватность самооценки (занижение или завышение), трудновоспитуемость, конфликты с родителями и педагогами. Эти психологические проблемы следует учитывать при определении содержания коллективного труда, при распределении функций участников совместной деятельности, при определении необходимой степени контроля и делегирования ответственности, при использовании моральных стимулов и методов воздействия (подчеркивание социальной значимости труда, поощрение, демонстрация личного примера участников, создание ситуаций успеха, дозирование заданий и др.).

Опытно-экспериментальное исследование проводилось нами в МБОУ СОШ № 34 г. Таганрога. Предварительная диагностическая работа была направлена на выявление индивидуально-типологических особенностей и проблем подростков группы риска.

При организации работы с подростками мы учитывали особенности микрорайона проживания школьников. МБОУ СОШ № 34 находится в микрорайоне, где расположены также рынок, общежития гостиничного типа, социальная гостиница, питейные заведения, что может негативно влиять на процесс социализации детей, проживающих в данном районе и обучающихся в школе. Родители многих детей и подростков не имеют постоянной работы, имеют статус малообеспеченных. В то же время рядом со школой находится подшефный школе № 34 детский сад № 10, МОАУ СОШ № 37, кинотеатр, детские площадки. В школах, детском саду и на детских площадках проводятся общественные акции, концерты, что оказывает позитивное социализирующее влияние на подростков микрорайона.

В школе были составлены социальные паспорта на подростков группы риска. Данная группа включала 26 ребят, попавших в нее по разным причинам, включая генотипические особенности, врожденные дефекты; социальные условия; нарушение возрастного, психического и личностного развития. В частности, в эту группу вошли подростки, поведение которых противоречит принятым нормам и правилам (пропуски занятий, нарушение дисциплины, сниженная успеваемость), дети из «особых семей»: неполных, многодетных, опекунских, неблагополучных (где родители злоупотребляют алкоголем, не справляются с родительскими обязанностями).

В ходе исследования воспитательного влияния коллективного труда на подростков группы риска, нами была разработана и в течение учебного года реализована программа профилактики и коррекции отклоняющегося поведения подростков данной группы. Значительную часть программы составляет реализация идеи трудового воспитания в коллективе. В основу данной программы положена идея поэтапного вхождения подростка в коллективную трудовую деятельность.

На диагностическом этапе были использованы следующие методики: карта наблюдений, выявляющая показатель позитивного отношения к труду (ППОТ) [14]; модифицированная методика А.А. Реана и К. Замфир, выявляющая мотивы трудовой деятельности [15]; анкетирование, изучающее отношение к трудовой деятельности (ОТД), наличие трудовых умений и навыков, психические и физические особенности личности подростка (методика А.Е. Голомштока и дифференциально-диагностический опросник ДЦО Е.А. Климова) [14]; модифицированный опросник А.А. Реана, выявляющий мотивацию к успеху и боязнь неудачи [15]. С учетом полученных результатов были разработаны индивидуальные и групповые программы трудовой деятельности подростков, содержащие воспитательно-корректирующие мероприятия.

На прогностическом этапе совместно с подростками разрабатывались индивидуальной программы, содержащие мероприятия воспитательно-корректирующего воздействия. В соответствии с индивидуальной программой подростки вовлекались в посильную трудовую деятельность, которая способствовала бы стабилизации их психоэмоционального состояния, снятию тревожности, агрессии, нормализации межличностных отношений. Мы стремились, чтобы у подростков группы риска в процессе творческой общественно-полезной деятельности восполнялся огромный пласт позитивных эмоциональных переживаний, фантазий, которых они не испытывали в детском возрасте.

На третьем этапе был подключен психолог, который проводил тренинг общения, повышения толерантности и профилактику отклоняющегося поведения. Психолог работал по собственной программе «Профилактика и коррекция отклоняющегося поведения детей группы риска».

Далее была проведена повторная диагностика, фиксирующая изменения в личности подростков, происходящих в ходе осуществления воспитательно-корректирующих мероприятий и реализации программы. В индивидуальной карте по трудовому воспитанию подростков было отмечено реальное участие в трудовых мероприятиях, что позволило провести сравнительный анализ результатов корректирующего воздействия на интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную, волевою и психомоторную сферы личности подростка группы риска на различных этапах трудовой деятельности.

В коррекционной работе с подростками группы риска были намечены следующие виды совместной трудовой деятельности детей:

- организация общественно-полезного труда (уборка территории, посильный ремонт детских игровых площадок, посадка саженцев и др.).
- шефство над пенсионерами (оказание добровольной помощи), детьми-инвалидами (организация концертов), детским садом (изготовление дидактического материала)
- трудовые поручения (изготовление кормушек для птиц, изготовление подарков к праздникам).

В качестве основной формы организации совместной трудовой деятельности мы выбрали коллективное творческое дело (КТД). Стержень любого дела – забота о своем коллективе, об окружающих людях, друг о друге. Сила каждого КТД в том, что оно требует общего поиска, который содержит простор для совместной работы.

Одним из видов трудовых КТД является «Операция», имеющая своей целью исправление тех замеченных в окружающей жизни недостатков, которые можно быстро устранить.

Первая такая операция была организована для уборки пустыря роши «Дубки», заваленного мусором. Следующая операция – отремонтировать на пришкольном участке совместно с педагогами, родителя спортивно-игровую площадку и облагородить футбольное поле в микрорайоне, как для детей школы, так и для детей микрорайона. Наиболее интересной и творческой стала операция «Зеленая ветка», где было предложено создать маленький альпийский парк для малышей. Подростки группы риска поддержали инициативу и приняли активное участие в посадке деревьев и художественном оформлении фигур, сделанных родителями из старых шин от машины. Результатом операции была радость малышей, которые с удовольствием играли в этом «альпийском саду». Ребята увидели, что их труд может кому-то принести радость. После этого сами дети стали предлагать учителю проводить подобные операции. Данная операция была высоко оценена администрацией школы и все участники получили благодарственные письма и полезные для учебной деятельности призы.

Продолжением нашей коллективной трудовой деятельности была организация шефской волонтерской работы. Большинство подростков школы № 34 проживают в микрорайоне «Дубки», где живет много людей пенсионного возраста, которые нуждаются в помощи со стороны социальных служб. Школьники принимали также посильное участие в организации такой помощи нуждающимся. В школе создан «Детский орден Милосердия», где подростки активно участвуют в организации добровольной помощи ветеранам войны и труда, одиноким и престарелым людям. Кроме того, подростки приняли активное участие в подготовке портретов ветеранов и погибших родственников к участию в проведении акции «Бессмертный полк». Дети сами изготавливали ра-

мочки для портретов, искали информацию в интернете, фотографии и поздравляли ныне живущих ветеранов. Именно такие полезные коллективные дела помогают подросткам осознавать свою значимость, проявить самостоятельность, формировать ответственность, развивать социальную активность, трудовые навыки. В реализации этих проектов самое активное участие принимали подростки «группы риска».

Нами была разработана программа «Школы полезных дел»: изучался социальный и половозрастной состав микрорайона, составлялась картотека нуждающихся в помощи, определялось, кто может оказать посильную помощь социально незащищенной категории населения микрорайона.

В беседе с подростками группы риска мы задали вопрос: «Не хотели бы Вы помочь нуждающимся старым людям, больным детям, которых в нашем микрорайоне много?» – «Каждому не поможешь в этом мире, – ответил Тимур С. – Что толку, если я помогу конкретной бабушке? Вот если бы можно было помочь всему человечеству!» Характерно, что и Тимур С, и многие другие ответившие подобным образом, не имели опыта гуманных отношений с конкретным человеком. Эти ребята и дома не проявляли заботы о близких. Из беседы с мамой того же Тимура С.: «Он дома не помогает. У него нет возможности. Он ведь так загружен! Мы делаем все, чтобы он отлично учился, а потом поступил в институт». Трудность такого семейного воспитания состоит в том, что дети решают свои проблемы за счет других: мамы, папы, друзей и знакомых. Непосредственное включение таких ребят в волонтерскую работу позволило изменить мнение и настроение многих подростков группы риска.

В нашем микрорайоне проживают дети-инвалиды. Для них ребята организовали концерт на территории нашей школы. Подростки группы риска принимали участие не только в приготовлении показательных номеров, но и в оформлении зала. Все ребята трудились с энтузиазмом, все делали сообща. Мальчики надували шары, помогали девочкам их развешивать, прикреплять плакаты. Общий эмоциональный настрой был приподнятый, подростки обсуждали, как обрадуются дети-инвалиды, когда увидят такой красивый зал. Это заставляло их трудиться с полной отдачей, домой ушли все вместе, когда работа была выполнена.

МБОУ СОШ № 34 организует шефство над дошкольной группой, которая находится в здании школы и детским садом № 10. Ребятам на уроках труда предлагается оказывать помощь в изготовлении дидактического материала для проведения занятий в дошкольных учреждениях по формированию элементарных математических представлений. Подростки принимают участие в подготовке эскизов в оформлении музыкального зала к проведению праздников: «Осенний бал», «Новый год», «8 Марта» «9 мая» и др., в организации благоустройства территории подшефного детского сада, оказывают помощь в организации и проведении спортивных эстафет. Именно такие совместные дела, осмысленные подростками, вдохновляют ребят на сознательное служение коллективу, способствуют реализации личных и общественных интересов, развивают их социальную активность, а деятельность социального педагога, классных руководителей, педагогов школы открывает широкий простор для установления контактов с окружающим социумом, которые почти всегда становятся крепкими и непосредственными. Эти контакты также способствуют развитию социальной активности, самостоятельности и творческой инициативы.

Подросткам группы риска было дано официальное трудовое поручение приготовить «Подарок друзьям». Коллективный подарок был предназначен детям дошкольной группы к Новому году. Для изготовления подарка была создана «Мастерская Папы Карло». Учащиеся сами придумывали и шили мягкие игрушки. Но в процессе работы было организовано обсуждение предложенных ребятами игрушек. Так дети смогли поделиться друг с другом идеями и опытом такой работы. Интересен тот факт, что девочки, которые уже умели шить игрушки (Валя Б., Аня Т. и др.), не только давали советы мальчикам, но и показывали, как это лучше сделать. Причем никто из мальчиков от такой помощи не отказывался. Результатом акции стала радость малышей, которые выбирали понравившиеся им игрушки. Момент вручения подарков запомнился и подросткам группы риска. Ребята еще раз убедились, что их труд приносит радость. После этого сами дети стали предлагать учителю проводить подобные операции к разным праздникам.

Обобщая положительный опыт по трудовому воспитанию подростков «группы риска», можно сделать следующие выводы:

- эффективные трудовые виды деятельности в сочетании с другими формами и методами воспитания могут способствовать формированию социальной активности, инициативы и самостоятельности подростков группы риска; если эта работа имеет не только общественную пользу, но и носит личностно-значимый характер;
- участие в социально направленной деятельности (работа в жилом массиве с различными группами населения, изучение потребности молодежи, разработка перспективы развития своего школьного сообщества) помогают подросткам приобрести навыки самостоятельного вхождения в социум, научиться строить гуманистические отношения с другими людьми;

- подростки группы риска понимают значимую деятельность как деятельность полезную, но не связывают участия в ней с реализацией своих потребностей и проявлением способностей, хотя принимают в ней активное и непосредственное участие.

Наибольшая степень активности, проявление творческой инициативы присутствует там, где самостоятельный выбор формы и содержания дела, этапов его подготовки, реализации, а также помощников. Это выражалось у подростков в желании самому придумать форму, содержание дела, разработать план его проведения, подготовить эскизы для оформления.

Заметим еще один факт: под влиянием первых впечатлений от успешного дела у ребят пробуждался и развивался интерес к дальнейшему участию, а затем появилась и потребность в общении со сверстниками, интерес к участию в совместной трудовой коллективной деятельности.

Наш опыт показывает, что трудовые коллективные дела, в которых принимали участие и взрослые, и учителя, и родители имеют большее воспитательное воздействие на трудных подростков. Основными предпосылками, влияющими на развитие социальной активности, являются: осуществление сотрудничества детей и взрослых, создание партнерской и деловой атмосферы. Так, проведение «Субботней школы для всех» является традицией нашей школы. В этот день все желающие могут посетить образовательное учреждение, получить консультацию психолога, отремонтировать мебель, подготовить подарки родственникам под руководством педагогов-консультантов.

Анализируя опыт организации трудового воспитания подростков «группы риска» мы обратили внимание, что развитию социальной активности ребят в процессе совместной коллективной деятельности способствует гуманистическая направленность системы межличностных отношений в процессе, которая содействует созданию отношений диалогического общения, что и позволило большинству детей сделать качественный скачок в развитии социальной активности. Среди качественных характеристик межличностных отношений в школьном коллективе (по материалам анкетирования) ребятами были названы: доверие (84,6%); забота (57,7%); сотрудничество (65,4%); толерантность (50,0%).

Кроме того, 88,5% подростков считают, что гуманное отношение педагога к ним способствует нормальным, теплым взаимоотношениям между детьми и взрослыми.

Анализ опыта работы показал важность и необходимость выдвинутых нами педагогических условий исследуемой проблемы, сформулированных выше:

- обеспечение социально-ценной и лично-значимой направленности коллективной трудовой деятельности, учитывающей индивидуальные подробности и возможности подростков и имеющей личностную значимость;
- интеграция совместной творческой деятельности школьников, педагогов и родителей с целью усвоения и трансляции социального опыта;
- гуманистический характер межличностных отношений учащихся в системе школьного обучения;
- становление субъектной позиции всех участников педагогического взаимодействия, обеспечивающей саморазвитие личности при достижении социально значимых целей.
- обеспечение открытой, добровольной, социально-ориентированной, разновозрастной организации коллективной трудовой деятельности, целью которой является развитие и саморазвитие личности при достижении общественно значимых целей;
- организация, подготовка, проведение и анализ трудовых мероприятий способствовали созданию атмосферы партнерства, духовного общения детей и взрослых, формировали готовность и способность подростков, педагогов и родителей сотрудничать друг с другом, создавали условия для личностного саморазвития.

Таким образом, подросткам группы риска была предоставлена возможность участия в организации и деятельности клубов, творческих объединений, ассоциаций, отрядов милосердия, и, разумеется, созданы необходимые условия для обеспечения социальной направленности коллективной деятельности на благо себя и других.

Через различные виды совместной деятельности (учащиеся, учителя, родители) у подростков вырабатываются навыки социального взаимодействия, закрепляются умения, с одной стороны, брать на себя ответственность и определенные обязательства и выполнять их, развивались коммуникативные и креативные способности.

Только активное, осознанное, добровольное включение в совместную творческую трудовую деятельность может положительным образом сказаться на ее результате, если ее основой выступает реально существующая и осознаваемая детьми социальная ценность и личностная значимость конкретного дела, через которое происходит удовлетворение разнообразных потребностей личности, осознание важности своей деятельности и одобрения социумом.

При организации совместной трудовой деятельности мы считали необходимым включить такие виды и формы работы, которые бы обеспечили повышение социальной активности подростков «группы риска» и перевести процесс спонтанного удовлетворения потребностей и формирова-

ния мотивов деятельности в акт осознанного принятия решения на основе сопоставления всех «за» и «против» и, как следствие, трансформировать развитие социальной активности личности в саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию. Для этого мы ввели новые виды и формы социально значимой деятельности, учитывая интересы и потребности участников эксперимента:

- к творческой деятельности – 26,9% (7 чел.);
- к досуговой деятельности – 23,1% (6 чел.);
- к общественной деятельности – 30,8% (8 чел.);
- к трудовой деятельности – 11,5% (3 чел.);
- к спортивной деятельности – 15,4% (4 чел.).

Подростки «группы риска», участвующие в эксперименте, трудились над разработкой и реализацией сценариев творческих дел, организацией встреч с интересными людьми, разработкой и внедрением социально значимых проектов по благоустройству территории школы, микрорайона «Дубки» проведением акции для жителей микрорайона. Участие подростков «группы риска» в социально значимой трудовой деятельности, признаваемой и одобряемой окружающими, позволяло ребятам оценить себя, повысить самооценку, приобрести уверенность в себе и своей значимости для других и адекватно отнестись к их оценкам, сформировать общественно направленную мотивацию.

Трудовая коллективная деятельность воспринималась подростками как способ научиться жить в социальном пространстве прав и обязанностей, как возможность проявить и реализовать себя. Они принимали решение активно участвовать в той или иной трудовой деятельности тогда, когда им была видна перспектива интересной и полезной жизни. Это, несомненно, приводило к формированию таких качеств личности как любознательность, ответственность, добросовестное отношение к труду, развивало коллективизм, повышало социальную активность.

Общественно-значимое дело позволяло ребятам проявить свои способности в организации помощи, исследований специфики микрорайонов города. Подключаясь к деятельности, подростки группы риска постепенно становились сознательными и активными участниками жизни социума. Возникла в целом устойчивое осознание своего места и роли в социально-культурной жизни микрорайона. В результате включения подростков группы риска в коллективную трудовую деятельность мы наблюдали поэтапное развитие их социальной активности:

- деятельность по добросовестному выполнению трудового поручения формировало ответственное к нему отношение;
- выполнение общественных поручений, при которых подросток сам находил и использовал некоторые способы его осуществления, формировало навык самоконтроля и требовательности к себе;
- совместный коллективный труд развивал творческое отношение к конкретному делу, толерантность.

В период реализации общественно-значимых трудовых коллективных дел отсутствовали ограничения по конкретным поручениям, каждый подросток имел право сам выбирать, где он будет применять свои умения, силы, и опыт. Нередко при подготовке ключевого творческого, социально полезного дела границы классов исчезали, создавались временные детские коллективы (команды, отряды, бригады). В них подростки группы риска из разных классов развивали социальную активность, формировали ответственность не только за себя, но и за других. Но главное – происходило сплочение детей, развивались коммуникативные навыки, толерантность, готовность к совместной творческой деятельности.

Каждый подросток группы риска в совместной трудовой деятельности находил применение своим способностям, интересам, получал возможность проявлять себя как активная личность. «В совместном труде, когда принимается или обсуждается решение, я ощущаю себя частицей большого мира, которому я нужен» (Александр С., 8 класс); «Я вдруг поняла, что мои способности рисовать и много говорить приносят пользу: не мне – нет, моим одноклассникам. Теперь в школе я – знаменитость и автор проекта «Украшим нашу жизнь!»» (Татьяна Б., 7 класс); «Никогда не думала, что с малышами не будет проблем, что они меня могут не понять. Но... я ошибалась! Они ждут моего прихода, мы вместе придумываем себе дела. Я стала задумываться: а может поступить в пединститут?» (Ирина С., 9 класс); «Как интересно стало жить в школе! Столько всего интересно! Теперь мне некогда сплетничать! Я помогаю людям, старикам и инвалидам» (Дарья Б., 7 класс); «Всегда стеснялся своего заикания, но, оказывается, главное – совсем другое: мой ум, умение работать на компьютере. А еще я научился играть на гитаре. Вот здорово! Спасибо, Марьяна Андреевна!» (Юрий К., 9 класс); «Вы не поверите: я даже учиться лучше стал. Мама говорит, что повзрослел, а я отвечаю: «Я просто стал нужен, а главное – я хочу быть нужным!»» (Сергей С., 9 класс).

Взрослые выступали в нашей совместной социально-педагогической работе не прямыми, а опосредованными участниками: организаторами и участниками трудового воспитания. Поощряя детскую активность в той или иной сфере деятельности, они помогали придать этой деятельности

соответствующую организационную форму, открывали простор детской самостоятельности, создавали условия для развития социальной активности. Принципами общения взрослых с детьми стали диалог, сотрудничество, сотрудничество и равноправное партнерство.

В процессе работы по организации школьных праздников и внешкольных трудовых десантов реализовывалось несколько задач: передача навыков общения в коллективе, формирование опыта сотрудничества, развитие социальной активности подростков группы риска. Организация, подготовка и проведение праздника «Масленица» способствовали развитию таких качеств, как коллективизм, добросовестное отношение к труду, ответственность, активность. Это стало возможным потому, что педагоги и родители, стимулируя работу инициативных и творческих групп, создавали ситуации успеха, самопознания и самореализации потенциальных способностей каждого ребенка. Мы решили поставить подростков в активную позицию, организовав деятельность таким образом, чтобы ребята обрели умения, которые сделали бы их значимыми среди людей и в своих собственных глазах. На данном этапе эксперимента с подростками группы риска педагогом-психологом М.В. Сильниченко проводились тренинги по организации общения, толерантности и социальной адаптации.

Помимо трудовых КТД, в эксперименте были использованы такие формы работы, как проведение диспутов, деловых игр на темы: «Что такое этикет?», «Правильно ли мы ведем себя в обществе?», которые развивали способность к диалогу и полилогу (разговор многих участников), создавали среду для актуализации коммуникативных умений. Практические занятия по формированию культуры общения позволили участникам эксперимента успешно участвовать в конференциях, круглых столах по обсуждению детских и молодежных проблем, входить в контакт с людьми разного возраста, общественного и профессионального положения (родители, местное сообщество, педагоги и др.). Мы проводили с ребятами развивающие и деловые игры, постигали с ними основы возрастной психологии, так как им часто приходилось тесно общаться с детьми разного возраста, обучались навыкам оказания первой доврачебной помощи, старались научить их быть психологически выдержанными в экстремальной ситуации.

Развитию способности к рефлексии, самоанализу своих действий помогли откровенные беседы на встречах: «Расскажи нам о себе», «Расскажите мне обо мне», проведение психологического тренинга «Давай поменяемся местами», что формировало способность анализировать, правильно воспринимать конструктивную критику, каждому становиться самокритичным и требовательным к себе и другим. Психологические тренинги и ролевые игры выполняли функцию преодоления дефицита компетентности, помогали подросткам группы риска стать интересными для тех, с кем они общались.

Формирование представлений о себе как о нужном человеке – «Я нужен, меня ждут, со мной хорошо, ко мне тянутся, и я могу что-то дать людям» – стало ведущим в развитии социальной активности подростков. Это развитие мы не ограничивали участием в подготовке и проведении только трудовых мероприятий. Взрослые вместе с подростками искали живое, значимое дело, которое объединяло бы и формировало отзывчивость, толерантность, милосердие, внимательность, способствовало активной интеграции с окружающей средой, где школьник делает сознательный выбор и способен к преобразованиям себя и окружающего мира.

Совместная трудовая деятельность способствовала появлению ощущения «того, что мое мнение может влиять на жизнь школы» (Влада Б., 9 класс), что «появляется вера в свои силы и улучшается взаимопонимание с товарищами» (Наталья И., 8 класс). С целью оценки эффективности трудового воспитания мы попросили подростков группы риска письменно закончить по своему усмотрению незаконченное предложение: «То, что мне нравится в себе, – это...», «Самое главное для меня теперь – это...», «В нашей школе мне нравится...» и определить роль трудовой деятельности в осуществлении жизненных планов учащихся. Полученные данные приведены в таблице 2.

**Таблица 1.**

**Показатели оценки совместного коллективного труда подростками группы риска**

Показатели	Частота высказывания мнений			
	Кол-во	% до эксперимента	Кол-во	% в период эксперимента
Оценка роли труда в осуществлении жизненных планов подростков	7	26,9	12	46,2
Положительная оценка совместной коллективной трудовой деятельности	10	38,5	15	57,7

Опыт показал, что реализация программы по трудовому воспитанию подростков группы риска – процесс сложный и многогранный, в основе которого лежит каждодневный кропотливый труд всего коллектива и самих подростков. Медленно, шаг за шагом, подросток приходит к осознанию, что физический труд (самообслуживание, общественно-полезный труд, хозяйственно-бытовой, производительный) необходим для самообслуживания и самообеспечения, а учебная деятельность – обязательное условие достижения поставленной цели, которая у многих подростков была совсем иной до начала нашего эксперимента.

Личностные изменения, уровень мотивации, переориентация жизненных ценностей, отношение к окружающему миру трудно поддаются количественному анализу, так как эти понятия имеют субъективный характер, не всегда проявляются. Вместе с тем, предложенные методы диагностики позволили показать динамику происшедших изменений и привести количественные характеристики, приведенные в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Динамика изменения трудовой мотивации подростков группы риска в результате коррекционно-развивающей работы**

п/№	Методы диагностики	Параметры	Результаты	
			Констатирующий этап	Контрольный этап
1.	Карта наблюдений	Показатель позитивного отношения к труду (ППОТ)	низкий – 65,4% средний – 23,1% высокий – 11,5%	низкий – 42,3% средний – 34,6% высокий – 23,1%
2.	Модифицированная методика А.А. Реана и К. Замфир	Наличие и вид трудовой деятельности	ВМ – 7,7% ВПМ – 42,3% ВОМ – 50,0%	ВМ – 19,2% ВПМ – 69,2% ВОМ – 11,5%
3.	Анкетирование	ОТД (отношение к трудовой деятельности)	негативное – 69,2% нейтральное – 26,9% позитивное – 3,9%	негативное – 38,5% нейтральное – 34,6% позитивное – 26,9%
4.	Модифицированный опросник А.А. Реана	Мотивация успеха и боязнь неудачи	мотивация на успех – 26,9% боязнь неудачи – 73,1%	мотивация на успех – 53,9% боязнь неудачи – 46,2%

Из таблицы видно, что по основным позициям получены положительные результаты: показатели позитивного отношения к труду оказались существенно выше, количество подростков с внутренней мотивацией к труду увеличилось на 11,5%, с внешней положительной мотивацией – на 26,9%, а число подростков с внешней отрицательной мотивацией уменьшилось на 38,5%.

Анкетирование показало, что негативное отношение к труду на констатирующем этапе эксперимента проявляли 69,2%, на заключительном – 38,5%, нейтральное отношение: 26,9% и 34,6% соответственно, позитивное отношение отмечено в итоге у 26,9%, что на 23% выше результата первичной диагностики; кроме того, количество подростков с мотивацией на успех увеличилось на 27%.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что коррекция поведения подростков в процессе трудовой деятельности приводит к качественно новому пониманию позиции педагога – как соучастника процесса коррекции поведения, помогает соединить два подхода: восстановление и развитие нарушенных функций личности подростка и привитие трудовых умений и навыков, необходимых в дальнейшей жизнедеятельности. Полученные результаты позволяют констатировать, что трудовая деятельность является эффективным средством воспитания подростков группы риска.

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

1. Организация трудового воспитания подростков группы риска в социально-педагогической деятельности школы осуществляется эффективно при соблюдении следующих условий:
  - если обеспечивается диагностика и учет возрастных и индивидуальных особенностей, интересов и потребностей подростков группы риска;
  - осуществляется отбор эффективных форм и методов работы социального педагога с детьми группы риска;
  - происходит включение подростков в совместную коллективную трудовую деятельность, которая носит не только общественно-ценный, но лично значимый характер, то есть соответствует склонностям, интересам, потребностям детей.

2. Внедряемая программа работы по трудовому воспитанию с подростками группы риска соответствовала решению задач профилактики и коррекции отклоняющегося поведения подростков данной группы. Значительную часть программы составляла реализация идей трудового воспитания в коллективе, поэтапного вхождения подростка в коллективную трудовую деятельность, организации коллективных творческих дел, романтизации коллективного труда (символика, ритуалы, соревновательность), участие подростков в выборе коллективных творческих дел, включения педагогов и родителей школьников в совместную деятельность с воспитанниками, создание ситуаций успеха.

3. Обобщая положительный опыт по трудовому воспитанию подростков «группы риска», можно отметить, что

- эффективные трудовые виды деятельности в сочетании с другими формами и методами воспитания могут способствовать формированию социальной активности, инициативы и самостоятельности подростков группы риска; если эта работа имеет не только общественную пользу, но и носит лично-значимый характер;

- участие в социально направленной деятельности (работа в жилом массиве с различными группами населения, изучение потребности молодежи, разработка перспективы развития своего школьного сообщества) помогают подросткам приобрести навыки самостоятельного вхождения в социум, научиться строить гуманистические отношения с другими людьми;

- подростки группы риска понимают значимую деятельность как деятельность полезную, но не связывают участия в ней с реализацией своих потребностей и проявлением способностей, хотя принимают в ней активное и непосредственное участие;

- наибольшая степень активности подростков, проявление творческой инициативы присутствуют там, где ими осуществляется самостоятельный выбор формы и содержания дела, этапов его подготовки, реализации, а также помощников.

- основными предпосылками, влияющими на развитие социальной активности, являются: осуществление сотрудничества детей и взрослых, создание партнерской и деловой атмосферы.

4. Анализ опыта работы показал важность и необходимость следующих педагогических условий трудового воспитания подростков группы риска:

- обеспечение социально-ценной и лично-значимой направленности коллективной трудовой деятельности, учитывающей индивидуальные подробности и возможности подростков и имеющей личностную значимость;

- расширение возможностей участия подростков группы риска в организации и деятельности клубов, творческих объединений, ассоциаций, отрядов милосердия;

- интеграция совместной творческой деятельности школьников, педагогов и родителей с целью усвоения и трансляции социального опыта;

- гуманистический характер межличностных отношений учащихся в системе школьного обучения;

- становление субъектной позиции всех участников педагогического взаимодействия, обеспечивающей саморазвитие личности при достижении социально значимых целей;

- обеспечение открытой, добровольной, социально-ориентированной, разновозрастной организации коллективной трудовой деятельности, целью которой является развитие и саморазвитие личности при достижении общественно значимых целей;

- создание атмосферы партнерства, духовного общения детей и взрослых;

- сочетание работы по трудовому воспитанию с практикой тренингов личностного роста, где у подростков совершенствуются навыки социального взаимодействия, закрепляются умения брать на себя ответственность и определенные обязательства и выполнять их, развиваются коммуникативные, рефлексивные и креативные способности.

5. Проведенная диагностика показала существенный рост у подростков группы риска после внедрения программы их трудового воспитания показателей позитивного отношения к труду, внутренней и внешней положительной мотивации трудовой деятельности, переход от доминирования мотивации избегания (боязнь неудачи) к мотивации достижения успеха.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ефремова О.И. Ориентация на ценности общества потребления как фактор деформации чувства патриотизма у современной студенческой молодежи //Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 4. – С. 16-25.
2. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. М.-Берлин: «Директ-Медиа», 2017. – 172 с.
3. Ефремова О.И., Ситчихина Н.А. Психологическое сопровождение детей и подростков со склонностью к суицидальному поведению в детских оздоровительных центрах //Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 12. С. 161-165. <https://e-koncept.ru/2014/14365.htm> (дата обращения 27.02.2018)
4. История педагогики и образования: учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. А.И. Пискунова, М.: Издательство Юрайт, 2015.– 452 с.
5. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. М., 1994.– 223с.

6. Кобышева Л.И. Психолого-педагогические особенности психокоррекционной работы с детьми и подростками // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN416.pdf> (дата обращения 27.02.2018)
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика. М.: Издательство Юрайт, 2015.– 719 с.
8. Корнилова Т., Григоренко Е., Смирнов С. Подростки групп риска. СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
9. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и автор вступ.ст. В.С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1990. – 416 с.
10. Молодцова Т.Д. Психология, диагностика и коррекция детских трудностей. Ростов на Дону: Изд-во Ростовского университета, 2005. – С. 398-399
11. Молодцова Т.Д., Тринитатская О.Г. Детские трудности: диагностика, коррекция. Ростов н/Д: РО ИПК и ПРО, 2005.
12. Молодцова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Подготовка студентов вуза к работе с дезадаптированными детьми и подростками. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 148 с.
13. Психология совместного труда детей / Под ред. Я.Л. Коломинского. Минск, 1987. – 336 с.
14. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
15. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. Учеб. пособ. СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001. – 223 с.
16. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. 6-е изд. М.: Политиздат, 1988.– 270 с.
17. Тагирова Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками. М.: Педагогическое общество России, 2003.– 127 с.
18. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Избр пед. соч. Т.1. М.: Педагогика, 1974. – С. 124-144.
19. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М., 2008.– 256 с.

**И.В. Чельшева, Е.В. Романова**

### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные направления организации культурно-досуговой деятельности современной школьной аудитории. Автором представлен анализ основных теоретических понятий культурно-досуговой деятельности, основные подходы отечественных исследователей к процессу организации досуга школьников.

**Ключевые слова:** Культура, культурно-досуговая деятельность, школьники, сфера образования, досуг, культурное просветительство.

**I.V. Chelysheva, E.V. Romanova**

### **MAIN DIRECTIONS OF ORGANIZATION OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN**

**Annotation.** The main directions of the organization of cultural and leisure activities of a modern school audience are considered in the article. The author presents an analysis of the main theoretical concepts of cultural and recreational activities, the main approaches of domestic researchers to the process of organizing leisure for schoolchildren.

**Key words:** Culture, cultural and recreational activities, schoolchildren, the sphere of education, leisure, cultural enlightenment.

Целевой направленностью предприятий и учреждений, осуществляющих культурно-досуговую деятельность, выступают: «культурное просветительство, художественное творчество, развитие эстетических чувств; отдых и развлечение аудитории» [5, 20].

Формы, которые реализуют многочисленные учреждения, осуществляющие культурно-досуговую деятельность, отличаются широким разнообразием. Среди них М.А. Ариарским были выделены несколько больших групп:

- активная рекреация: физкультура и оздоровление, неформальное общение на природе, игровая деятельность, хобби, сопровождаемые активным отдыхом и др.;
- культурно-досуговая деятельность, связанная с общением: классные и общешкольные праздники, дискотеки, школьные вечера, клубные занятия по интересам и т.п.;
- формы культурно-досуговой деятельности, связанные со сферой культуры (в том числе и медиакультуры): посещение музеев, выставок, компьютерные игры, просмотр кинофильмов, чтение литературы, прослушивание музыки и т.д.;
- коллективные познавательные формы, к которым относится клубная и кружковая деятельность, спортивно-оздоровительный туризм;

- творческие коллективные формы культурно-досуговой деятельности: участие в художественной самодеятельности, техническое моделирование, конструирование, народные ремесла и т.д. [3, 33].

В настоящее время выделяется несколько институтов, выполняющих функции организации культурно-досуговой деятельности школьников. Среди них – семья, учреждения образования, культуры (библиотеки, Дворцы и Дома культуры, музеи, культурные центры и комплексы и т.п.), учреждения, реализующие оздоровительную и физкультурную работу, медиаканалы (телевидение, интернет, радио, пресса и т.п.), общественные движения, в деятельность которых входит социально-культурная деятельность и др.

Важным институтом, выполняющим функции организации культурно-досуговой деятельности человека, традиционно является семья. По справедливому мнению С.В. Лавренцовой, именно семья играет решающую роль в воспитании подрастающего поколения, так как «семейный досуг - это часть свободного времени, которая предполагает добровольное и совместное участие членов семьи в разнообразных видах как активной, так и пассивной деятельности, способствующей сплочению семейного коллектива, направленная на развитие личности, восстановление психических и физических сил, а также на формирование родительских и супружеских отношений, на генерацию, хранение и развитие нравственных и культурных ценностей, норм, образцов поведения членов семьи» [11].

И.В. Мещерякова подчеркивает, что «организация досуга - одна из значимых функций семьи, главной целью которой является восстановление и поддержание здоровья, удовлетворение различных духовных потребностей семьи. Эффективность ее реализации определяется, во-первых, наличием и постоянным увеличением свободного времени, во-вторых, дальнейшим развитием современной индустрии досуга, в-третьих, умелым и продуманным выбором средств и форм использования свободного времени» [12].

В самом деле, именно семейные традиции ложатся в основу зарождающихся и развивающихся интересов ребенка к тем или иным видам проведения досуга. Поэтому от культуры досуга в семье во многом зависит как общий культурный уровень ребенка, так и его социокультурное развитие. Традиции семейного чтения, музыкальных вечеров, праздников и т.д., навсегда остаются в памяти ребенка и становятся основой построения собственных социокультурных традиций в будущем.

Немаловажную роль в организации социокультурной деятельности школьников играют учреждения культуры и дополнительного образования: музеи, культурные центры, социально-культурные комплексы, библиотеки, музыкальные и художественные школы и т.д.

Одним из важных структурных подразделений культуры для школьной аудитории традиционно выступают библиотеки. В исследовании Л.С. Жарковой отмечается, что организация культурно-досуговой деятельности в условиях библиотек развивается по двум основным направлениям:

«- в номенклатуре форм культурно-досуговых программ, диктуемой профилем библиотечной работы;

- в особенностях хозяйственного механизма реализации культурно-досуговой деятельности в библиотеке» [8].

В настоящее время понятие библиотечного комплекса существенно расширилось благодаря развитию современных информационных технологий. Сегодня библиотечный комплекс представляет собой учреждение, где собраны не только литературные источники в традиционной книжной форме, но и многочисленные электронные издания.

Л.Н. Жарковой выделен целый ряд форм культурно-досуговой деятельности, осуществляемых в условиях деятельности библиотек, в том числе и детских. Сюда можно отнести «литературные вечера; читательские клубы; клубы по интересам; встречи с деятелями культуры, искусства и т. д.; выступления художественной самодеятельности (чаще – литературного и театрального характера); краеведческие вечера; просветительские лекции; вечера памятных дат; праздники, чествования; конкурсы и т. д.» [8].

Понятно, что большинство современных библиотек имеют очень широкую целевую аудиторию, куда включаются пользователи самых разных возрастных и социальных групп, представители разнообразных профессий и интересов и т.д.

Наряду с универсальными библиотеками существует целая сеть детских библиотек, которые также ведут активную работу для детей в культурно-досуговом направлении. В этой связи Л.Н. Жаркова акцентирует внимание на наиболее важное для школьной аудитории направление работы библиотек для детей, способствующее развитию познавательных интересов школьной аудитории. Сюда автором относятся многочисленные «познавательно-развивающие программы: викторины; олимпиады; конкурсы; игры; кружки по интересам; секции по интересам и т. д.» [8].

Деятельность социально-культурных комплексов и центров досуга связана с организацией клубов по интересам, учреждений «художественного, прикладного, технического творчества, группового общения и отдыха жителей социума» [8]. Также к этим учреждениям относят и физкультурно-оздоровительные учреждения.

Социально-культурные комплексы и Центры досуга для школьников отвечают за организацию физкультурно-оздоровительной, игровой, познавательной и развивающей творческой деятельности. Близкие задачи решают и учреждения дополнительного образования детей, которые играют существенную роль в организации культурно-досуговой деятельности современных школьников.

Одним из главных направлений в осуществлении культурно-досуговой деятельности неизменно остаются учреждения дополнительного образования. Государственной политикой в области дополнительного образования обеспечивается развитие сети учреждений для детей и подростков, «призванных обеспечить условия для сохранения лучших традиций культуры и искусства. Так, согласно 75 статье Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Дополнительное образование детей и взрослых, «дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.

Дополнительные общеобразовательные программы подразделяются на общеразвивающие и предпрофессиональные программы, которые реализуются как для детей, так и для взрослых.

К освоению дополнительных общеобразовательных программ допускаются любые лица без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы.

Содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Содержание дополнительных предпрофессиональных программ определяется «образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральными государственными требованиями» [15].

Государственная политика в области дополнительного образования детей политика получила углубленное развитие в ряде федеральных программ: «Дети России», «Развитие и сохранение культуры и искусства Российской Федерации», в региональных образовательных программах и т.д.» [12, 12].

Согласно определению, современное *дополнительное образование* представляет собой «составную часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированную на свободный выбор и освоение школьниками дополнительных образовательных программ» [13, 76]. Проблемы дополнительного образования детей отражены в научных трудах А.К. Брунова, Л.Г. Дихановой, Т.В. Ильиной, С.А. Шмакова и др.

Л.Г. Диханова полагает, что дополнительное образование детей - «неотъемлемая часть системы непрерывного образования, призванное обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его духовных и образовательных потребностей» [6, 7].

Дополнительное образование детей, как пишет Т.В. Ильина, «способствует реализации социальной, рекреативной и досуговой функции свободного времени, позволяет использовать его с максимальной пользой, сочетая досуг с развлечениями, праздником, творчеством» [9, 67].

М.В. Кревсун считает, что «дополнительное образование детей оказывает существенное влияние на процесс творческого развития личности ребенка при наличии соответствующих педагогических установок, основными из которых являются: вариативность образовательных компонентов; личностно-деятельностный характер организации образовательного процесса; личностно-ориентированный подход к ребенку; профессиональное мастерство самого педагога, перспективная ориентация на профессиональную деятельность в случае выявления соответствующих способностей и интересов воспитанника» [10, 8]. Именно в условиях функционирования учреждений дополнительного образования «развиваются интересы детей к самостоятельной творческой деятельности, осуществляются важные для подрастающего поколения адаптационные процессы, позволяющие жить в современном обществе, проявляя свои способности, чему способствует реали-

зация социальной, рекреативной и досуговой функции, которые выполняют учреждения ДО» [16, 21].

К основным функциям данных учреждений дополнительного образования М.В. Кревсун относит воспитательную, компенсаторную, оздоровительную, социально-адаптационную, культурологическую, а также функцию эмоциональной насыщенности [10, 14].

Дома детского творчества занимают особое место в системе учреждений культурно-досуговой направленности, так как имеют «богатый воспитательный потенциал, являются связующим звеном между ребенком и обществом, способствуют развитию в ребенке позитивного отношения к окружающему миру, приобщения к культуре и искусству» [7, 7].

Важную роль в организации культурно-досуговой деятельности школьников играют детские творческие объединения (ДТО). Образовательная деятельность ДТО выступает как «системное развитие потенциальных возможностей ребенка: его интеллекта, способностей (общих и специальных), личностных качеств и т.д.» [1, 31].

В настоящее время активное развитие получили самые разные направления детских творческих объединений культурно-досуговой направленности: эстетическое; экологическое; объединения художественного, прикладного и технического творчества и т.д.

Важной сферой деятельности такого объединения выступает развитие личностного потенциала, саморазвития и самосовершенствования в творческой деятельности подрастающего поколения. Неслучайно в исследовании Т.Б. Алексеевой находим, что занятие творчеством в сфере культурно-досуговой деятельности направлена «всестороннее удовлетворение образовательных потребностей детей и подростков» [2, 7].

Например, фестиваль является одной из наиболее значимых форм социально-культурной деятельности, важным средством проявления творческого подхода и инициативности детей и молодежи. Фестиваль как форма культурно-досуговой деятельности выступает важным средством организации свободного времени для саморазвития подрастающего поколения.

Фестивали как форма культурного отдыха широко используются в воспитательной и социально-культурной деятельности с детьми, молодежью, взрослой аудиторией. Фестиваль представляет собой важную организационно-художественную форму творчества: несет особую атмосферу праздника, демонстрирует лучшие достижения художественных коллективов и исполнителей. Современный фестиваль располагает «огромным числом методов, реализуется в культурно-творческих, культуроохранных, рекреативных, образовательных и коммуникативных технологиях социально-культурной деятельности и представляет собой важную социокультурную среду воспитания» [14].

На сегодняшний день культурно-досуговая деятельность, связанная с творчеством школьников представлена многочисленными детскими школами искусств, студиями, центрами детского творчества, клубными объединениями и т.д. Также различные виды культурно-досуговой деятельности находят активное применение и в образовательных учреждениях. Например, в условиях школы могут быть организованы внеучебные, факультативные, кружковые занятия различной направленности, в том числе - и на материале произведений медиакультуры.

Внеучебные культурно-досуговые занятия, реализуемые в условиях школы, обладают уникальным опытом создания детских и подростковых коллективов самых разных направлений. Т.В. Ильина отмечает, что «именно во внеучебной деятельности открывается возможность осуществления действительно индивидуального подхода к ребенку, свободного от жесткой оценки и регламентации. Именно здесь искусство нашло дорогу к детям во всем разнообразии своих проявлений» [9, 6].

Культурно-досуговая деятельность в школе способствует «установлению реального взаимодействия и обогащения истории и культуры» [10, 14], что, в свою очередь, выступает важным фактором развития творческих способностей, общего культурного уровня подрастающего поколения, способствует саморазвитию и расширению кругозора.

Приобщение подрастающего поколения к культурным ценностям и традициям, изучение различных видов искусств становится сегодня особенно важной задачей учебного заведения. Значительную роль здесь играют самодеятельные объединения для детей и подростков: танцевальные, хоровые, театральные кружки и студии, которые организуются в системе внеклассной работы.

Важную роль в реализации культурно-досуговых компонентов в школе играют клубные объединения для школьников и молодежи. Клубы в условиях школы представляют собой детские и юношеские объединения по интересам, а результатом деятельности клуба может выступать производство того или иного творческого продукта, непосредственно связанного с этим видом деятельности. При этом, клуб может функционировать и как самостоятельное образовательное учреждение, и как детское общественное объединение (например, кружок или студия по интересам и пр.).

Самыми распространенными массовыми формами культурно-досуговой деятельности школьников во внеурочной деятельности (клубной, студийной, факультативной, кружковой и т.д.) являются: «выставки; концерты; клубные дни; состязательные мероприятия: соревнования, конкурсы, фестивали, олимпиады и др.» [1, 33].

Таким образом, можно заключить, что основные направления современной культурно-досуговой деятельности осуществляются в различных формах социокультурной работы, осуществляемых как в образовательных, так и во внешкольных учреждениях;

- цели современных учреждений культурно-досуговой деятельности определяют их основные направления, которые можно определить как культурное просветительство, художественное творчество, развитие эстетических чувств, отдых и развлечение;

- к основным формам учреждений культурно-досуговой сферы относится активная рекреация; культурно-досуговая деятельность, связанная с общением; культурно-досуговая деятельность, связанная со сферой культуры (в том числе и медиакультуры); коллективные познавательные формы культурного досуга; творческие коллективные формы культурно-досуговой деятельности;

- основными институтами, выполняющими основные функции культурно-досуговой деятельности школьников являются: семья, учреждения образования, культуры (библиотеки, Дворцы и Дома культуры, музеи, культурные центры и комплексы и т.п.), учреждения, реализующие оздоровительную и физкультурную работу, медиаканалы (телевидение, интернет, радио, пресса и т.п.), общественные движения и др.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алгоритм разработки и модели занятий во внешкольном учебном заведении: Методическое пособие для изучения и внедрения в практическую деятельность педагогических коллективов внешкольных учебных заведений всех типов / Сост. О.А. Спильная. Симферополь: КРВУЗ «ЦДЮТ», 2009. – 43 с.
2. Алексеева Т.Б. Социокультурные практики в современном образовательном процессе/Проблемы и перспективы развития образования в современном мире. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2013. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/79-sotsializatsiya-sub-ektov-obrazovaniya-v-informatsionnom-obshchestve/459-2-31>
3. Ариарский М.А. Прикладная культурология СПб., 2001. – 522 с.
4. Буйлова Л.Н. Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. Чита, 2011.– С. 138-141.
5. Воловик А.Ф. Педагогика досуга. Изд.- 3. М., 2008. – 232 с.
6. Диханова Л.Г. Социальный педагог, педагог дополнительного образования: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Деловая книга, 2008. – 60 с.
7. Жарков А.Д. Культурно-досуговая деятельность как самостоятельная отрасль педагогической науки//Образование и общество, 2007. №2 С. 98-104.
8. Жаркова Л.С. Методика организации работы библиотеки в сфере социально-культурной деятельности: научно-практическое пособие / Л.С. Жаркова. М.: Литера, 2009. – 111 с.
9. Ильина Т.В. Содержание и организация методической деятельности в учреждениях дополнительного образования. М.: Просвещение 2006.
10. Кревсун М.В. Современные тенденции в области дополнительного образования детей в сфере искусства и пути реализации новых образовательных требований и стандартов/ Современные тенденции в области дополнительного образования детей в сфере искусства и пути реализации новых образовательных требований и стандартов (ФГТ)// Сб. научных трудов под ред. А.М. Иванова, Т.В. Ивановой. М.: МОО «Информация для всех», 2016. 198 с. С. 6-12.
11. Лаврецова С.В. Социально-культурная деятельность как средство оптимизации семейного досуга. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.– 19 с.
12. Мешерякова И.В. Организация проведения культурно - досуговой работы в семье. СПб: СПбГУСЭ, 2011.–143 с.
13. Педагогический словарь / под ред. М.М. Безруких и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2004.–528 с.
14. Тихомирова Г.Ю. Организация социально-культурной деятельности в учреждениях дополнительного образования на материале медиакультуры // Современные тенденции в области дополнительного образования детей в сфере искусства и пути реализации новых образовательных требований и стандартов (ФГТ)». Сб. научных трудов / Ред. А.М. Иванов, Т.В. Иванова. М.: МОО «Информация для всех», 2016. – С. 52-54.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/)
16. Чельшева И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов: учеб. пособие. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. –180 с.

**В.В. Чермушкина**

#### **ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о значимости антропологического обоснования педагогических знаний. Показан вклад Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и В.В. Розанова в развитие педагогической антропологии в России.

**Ключевые слова:** педагогическая антропология, общечеловеческое воспитание, самовоспитание, принципы образования, принцип индивидуальности, гуманистическая направленность личности.

V.V. Cheremushkina

## THE INITIATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX C.

**Annotation.** The article considers the importance of anthropological justification of pedagogical knowledge. The contribution of N.I. Pirogova, K.D. Ushinsky and V.V. Rozanov in the development of pedagogical anthropology in Russia.

**Key words:** pedagogical anthropology, human upbringing, self-education, principles of education, principle of individuality, humanistic orientation of personality.

Впервые вопрос о значимости антропологического обоснования педагогических знаний возник ещё в глубокой древности. Ряд великих ученых своего времени, среди которых: Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Квинтилиан, Августин, Фома Аквинский, Вивес и Монтень отображали в научных работах своё представление об образовании, опираясь на определенное трактование природы человека.

Классики зарубежной педагогики Я.А. Коменский, Д. Локк и Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотци и И.Ф. Герbart системно развивали идею значимости и, более того, необходимости согласовывать образование ребёнка с его природой, дарованиями, генетически обусловленными психологическими особенностями, а также возможностями, обусловленными возрастной периодизацией. Поставить педагогическую науку на устойчивый фундамент человекознания пытался Г. Спенсер, доказывая согласование образования с естественным процессом формирования личности ребенка.

Впервые антропологическое обоснование педагогики представил в своих научных трудах немецкий педагог К. Шмидт в середине XIX в. Согласно утверждению Л.Н. Модзалевского, ученый изучил «все существовавшие и существующие психологические системы» [1, с. 307], посвятив время изучению анатомии и физиологии человека.

Начиная с 1852 г. можно заметить последовательное формирование нового для того времени направления в его педагогических трудах, которое призвано было, по мнению К. Шмидта, создать так называемую антропологическую педагогику, «поставив её на высоту строгой современной науки» [1, с. 307]. По мнению К. Шмидта, антропологическая педагогика требует «целостного» воспитания человека, выступающего в качестве члена человечества.

Среди основных принципов К. Шмидт выделяет главным развитие человека в его индивидуальном, национальном и гуманитарном отношениях, а также обязательное гармоничное развитие его способностей, что, собственно, по мнению ученого, и составляет основную задачу воспитания.

Рассматриваемый временной период характеризуется сразу несколькими значимыми для истории событиями, среди которых падение крепостного права и ряд буржуазных реформ 60-х гг., которые знаменовали собой рождение нового этапа становления страны – превращение России из дворянско-крепостнической страны в страну буржуазную.

Происходящие в этот исторический период реформы, которые затронули все сферы общественной жизни, включая систему образования, заключались в поиске наиболее эффективных форм её демократизации, приведении в полное соответствие со специфическими особенностями того времени социально-экономическими и культурными потребностями общества, повышению общественного внимания к актуальным проблемам педагогики.

Обозначенные проблемы процессов образования и воспитания выдвинулись на передний план обсуждения педагогами, учеными, литераторами и общественными деятелями.

Такой повышенный интерес к проблемам воспитания привел к формированию мощного общественно-педагогического движения, ставшего частью общественно-освободительных действий со стороны общества. Широкому обсуждению были подвержены коренные вопросы воспитания и образования, а именно: цели и задачи, философские, социологические, культурные и психологические основы педагогической науки.

Непосредственно у истоков обозначенного нами общественно-педагогического движения стоял русский ученый Н.И. Пирогов, который в своей статье под названием «Вопросы жизни», изданной в 1856 г., написал, что ребенок в процессе своего развития прежде всего перед тем, как стать «... полезным гражданином, должен изначально научиться быть человеком с большой буквы, обладающим истинными человеческими достоинствами» [5, с. 39].

Благодаря рассмотрению в своих научных трудах разных аспектов, затрагивающих как воспитательный, так и образовательный процессы, Н.И. Пирогову удалось раскрыть их с позиций антропологии. Согласно мнению ученого, мыслителям прошлого были присущи устойчивые убеждения того, что процесс воспитания человека необходимо начинать непосредственно с колыбели, только в этом случае становится возможным достижение коренных изменений нравов, влечений, потребностей и устремлений общества в целом.

В этой связи, наибольшее внимание ученого было направлено на разрешение разнообразных проблем в процессе семейного воспитания, так как, согласно его стойкому убеждению, будущие нравственные качества человека обнаруживаются в ребенке достаточно рано.

Н.И. Пироговым были активно рассмотрены вопросы взаимодействия между школой и семьей, особое внимание ученый уделял формированию ответственности у родителей ребенка за их воспитание.

Достаточно резко подвергая критике систему образования своего времени, Н.И. Пирогов противопоставлял ей свой взгляд на вопросы, связанные с системой воспитания, которая должно подготавливать высоконравственное подрастающее поколение к самостоятельной жизни и формировать их широкий умственный кругозор.

По мнению ученого, преждевременная специализация ребенка способствует сужению его кругозора и содействует торможению нравственного развития, хотя он утверждает, что «ценность цивилизации устанавливается стоимостью человека, который находится в её центре, выступая в качестве его нравственного достоинства и направления его деятельности» [6, с. 11].

Приверженность к узконаправленным предметам способна привести к опасности пренебрежения воспитанием человека. Именно эту мысль «необходимости развития в первую очередь гуманности в человеке» прописал в своей статье «Вопросы жизни» Н.И. Пирогов [9, с. 2326].

Стоит отметить, что и в настоящее время идея реализации гуманного воспитания не потеряла своей актуальности, что объясняется тем, что в условиях нынешнего засилья технократизма практически во всех сферах жизнедеятельности социума был выдвинут на первый план остро социальных проблем современности вопрос воспитания действительно гуманного, в полной мере несущего ответственность за все свои мысли и поступки, деятельного человека.

Значительно возросла ответственность человека за сохранение окружающей природной среды, мира и жизни на планете Земля, что в свою очередь требует научно обоснованного и эффективного способа формирования у людей значимых качеств [8].

Н.И. Пироговым был поставлен жесткий акцент на самовоспитании человека. Ученый гармонично связывает самовоспитание с естественным развитием человеческого сознания, воли и интуиции, внутренне присущим природе человека. Н.И. Пирогов называл убежденность в свободе проявления воли, мысли и совести «благотельной иллюзией», обосновывая это тем, что в отсутствии данного убеждения морально-нравственная сторона жизни стала бы невозможной, а воля не равнозначна нашему желанию. Необходимо отметить, что в обычном состоянии воля превосходит желания, таким образом, проявляя активность, она управляет всеми нашими поступками.

Мысль не способна выражаться вне пределов законов мышления, в противном случае она рискует трансформироваться в полное бессмыслие. Относительно совести можно сказать следующее: она требует нравственности, таким образом, если мы совершаем поступки вопреки установленным в обществе законам совести, то причиной этому является её несвобода.

Н.И. Пирогов указывает ещё на одну иллюзию нашей жизни, которая напрямую зависит от крайней непоследовательности нашего ума, который сам по себе является последовательным, однако «на практике практически каждый раз проявляет непоследовательность» [5, с. 34], что является причиной того, что «мы не способны умствовать таким образом, чтобы совершал действия только чистый разум; осуществляя умствование, мы одновременно внимаем, воображаем, жалуем, волнуемся и очень часто увлекаемся какой-либо страстью» [5, с. 34].

Ученый, признавая беспрекословно право личности на сохранение тайны духовного бытия, считал, что не стоит быть «откровенно циничным» перед собой, так как в этом случае возможно очернение того, что «хотелось бы сохранить кристально чистым» [5, с. 32]. Это утверждение ученого основано на том, что «на душе у многих из нас достаточно, и если, мы опустимся на самое дно и взбаламутим его, то, в конце концов, не сможем в дальнейшем отличить чистое от грязного. Однако, в том случае, когда цинизм и душевная нечистоплотность стали мотивами совершения какого-либо поступка, который оказал существенное воздействие на всю нашу жизнь, тогда стоит «заглянуть в ретирады души, с целью их преодоления» [5, с. 32].

В ходе анализа представленных нами размышлений Н.И. Пирогова В.В. Зеньковский отметил: «Крайне интересные отображенные в работе мысли Н.И. Пирогова, затрагивающие вопросы философской антропологии» [2, с.61]. Очевидна глубина ощущений того, что по определению Ф.М. Достоевского было названо «подпольем» души, в котором спрятаны корни разнообразных устремлений человека.

Н.И. Пирогов приближается к такой позиции в сфере антропологии, которой придерживается Людвиг Клагес уже в XX в., развивающий в своих научных трудах идеи так называемой «философии бытия». Первоначальное единство в соитии души и тела Людвиг Клагес расчленяет деструктивной деятельностью, проявляемой духом, функция которого, по мнению ученого, заключается в постоянном противодействии душе. Подобные умозаключения мы находим в работе ученого под названием «Дух как противник», в которой автором утверждается, что душа теряет чересчур много от осознания своих внутренних движений [7, с. 9].

Желание человека обращаться к своему потаенному внутреннему миру Н.И. Пирогов обуславливает подчинением материальных интересов духовным посредством воспитания. Это отображается в его высказывании, гласящем: «Учите детей с раннего детства подчинять материальную сторону нравственной» [5, с. 48]. Тем не менее, такая идея, выступающая основой нравственного воспитания, практически всегда противопоставляется интересам общества, в жизнедеятельности которого ярко выражено «материальное, почти торговое стремление, в качестве основания которого выступает идея о наслаждении в жизни нынешней» [5, с. 48].

Обнаружив существование подобного разлада, человек чаще всего впадает в крайности. Так, он становится в достаточной мере чужд нравственному воспитанию в порыве увлечения материальными общепринятыми в обществе стремлениями, или вступает во враждебные отношения с социумом или отдается на произвол судьбы. Во всех случаях нравственный удел человека крайне незавиден.

Таким образом, целью разумного воспитания выступает постепенное формирование достаточно ясного осознания бытия и общественного окружающего мира, в котором человек осуществляет свои действия. Естественным результатом подобного понимания должна быть трансформация добрых начинаний, всей совокупности инстинктов, проявляемой детской натурой, направленной на сознательное устремление к идеалам правды и эталонам добра. Кроме того, одной из задач воспитания является формирование устойчивых нравственных убеждений, проявлений твердой воли, а также воспитание чувства собственного достоинства.

В многочисленных работах Н.И. Пирогова, которые были проанализированы нами в ходе данного исследования, мы обнаружили достаточно четкое определение границ образования и воспитания, однако это не означает их связь между собой. Согласно утверждению ученого, они, идя рядом, взаимодействуют и помогают друг другу в процессе жизнедеятельности общества. Жизнь выдвигает серьезные требования к освоению знаний, а образовательное учреждение должно, выстроив их в систему со всеми выявленными взаимосвязями, преподнести их во всей полноте. Наряду с этим Н.И. Пирогов замечает, что наука не способна восполнять жизни человека, утверждая при этом, что одно дело — знания, и совсем другое их практическое применение.

Таким образом, знание не способно полностью гарантировать добросовестное его «исполнение». Примером тому может служить работа профессиональных строителей, которые прекрасно знают, как построить тот или иной объект, однако в целях выгоды могут использовать в своей работе второсортные материалы, в результате чего постройка, выполненная такими мастерами будет некачественной, а, может, и вовсе опасной.

Наиболее значимой аксиомой, предложенной Н.И. Пироговым, стала идея единства душевной жизни индивидуума, которая определяет его практическую деятельность. По мнению ученого, именно на реализацию такой идеи должны быть ориентированы образование и воспитание подрастающего поколения.

К.Д. Ушинский отмечал, что Н.И. Пирогов жил в то время, когда «разрозненность души достигла своего предела» [6, с. 23]. Опираясь на имеющиеся знания человека, Н.И. Пирогов стремился в полной мере использовать их для выявления эффективного пути и оптимальных средств, содействующих формированию целостной личности. По мнению ученого, мы обязаны стремиться к гармоничному построению нашей жизни в «целое», акцентируя, что подобная цель не является утопией.

Н.И. Пирогов крайне критически относился к тем системам воспитания, которые разительно отличались предельной односторонностью и формальностью подхода. В общем, не отвергая педагогику, представленную зарубежными учеными, такими как И.Г. Песталоцци и Ф. Фребель, ученый считал, что использование в педагогической практике предложенных ими искусственных методов, не исключая их положительного значения, в большей степени пригодно для односторонней цели. В своих работах Н.И. Пирогов пишет, что «Главная сила строго выстроенного, систематического процесса воспитания способна нести больше отрицательного, нежели положительного. Действуя однообразно на отдельные индивидуальности, оно способно полностью уничтожить, а развить что-либо с точки зрения нравственности может только при поддержке извне» [4, с. 33].

Резюмируя осуществленный нами теоретический анализ в контексте темы исследования, хочется отметить, что педагогические идеи, выдвинутые Н.И. Пироговым, были по достоинству оценены многими русскими мыслителями и получили своё развитие в научных работах ряда уче-

ных конца XIX – начала XX в. В качестве характерного примера можно привести научные работы В.В. Розанова, по мнению которого, наряду с К.Д. Ушинским и В.Я. Стоюниным, в Отечестве «был величайший педагог Н.И. Пирогов» [2], с именем которого он связывает ряд прогрессивных начинаний в области российской системы образования.

Как отмечает В.В. Розанов, статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» является новой литературой нашего времени, послужившей толчком к организации воскресных школ и созданию различных «женских курсов» [2, с. 10]. По мнению ученого, правда Н.И. Пирогова заключается в отвержении больниц и школы, считая, что в последних из названных больше пороков, нежели добродетелей.

Достаточно часто в своих научных изысканиях В.В. Розанов указывает на общность философского направления русской литературы с педагогически-просветительской, а в качестве примера приводит работы Н.И. Пирогова, затрагивающие проблемы педагогики. Стоит отметить, что ряд педагогических идей В.В. Розанова существенно перекликается с идеями, высказанными Н.И. Пироговым. Воспитание, с точки зрения В.В. Розанова, как, собственно, и для Н.И. Пирогова, нельзя отделить от образования. При этом мы обнаружили подобную связь в ходе анализа принципов образования, выделенных В.В. Розановым.

Принцип индивидуальности, который заключается в сохранении основных черт, индивидуальных особенностей, как учащегося, так и педагога в их непосредственном взаимодействии, что, по определению ученого, является «самым лучшим в них, посредством соприкосновения совершать образование» [3, с. 65] и воспитание.

Принцип целостности, важным требованием которого выступает отсутствие оторванности и разорванности в предлагаемых учащемуся группах знаний, художественном чувстве и волевом устремлении. В.В. Розанов пишет: «Школа, в которой происходит нарушение принципа индивидуальности, не способна воспитывать, так как там, где нарушен важный принцип целостности, невозможно оказать влияние, передать какие-либо убеждения, дать веру во что-либо» [3, с. 112]. Стоит отметить, что у Н.И. Пирогова, который ратовал за то, что развитие человека является жизненной необходимостью, сама идея целостности и гармонизации человека выступает в качестве основополагающей.

Принцип единства типа, при котором все «формирующие впечатления, попадающие на единичную душу либо исходящие от единичной школы, были одного типа, а не противоположны» [3, с. 116]. Сказанное означает, что все они должны исходить из источника культуры, в которой они формировались друг из друга. Точно такие же идеи мы обнаруживаем у Н.И. Пирогова, говорящего о значимости и необходимости формирования гармоничного мировоззрения у подрастающего поколения.

Все вышеизложенное позволяет нам отметить значимый вклад Н.И. Пирогова в зарождение и развитие отечественной педагогической антропологии. Одновременно вызывает крайнее удивление то, что в большинстве работ, исследующих историю общественной мысли в России XIX в., имя Н.И. Пирогова практически не упоминается, несмотря на то, что он был не только величайшим хирургом, но и выдающимся мыслителем и талантливым педагогом.

На основе проведенного анализа исторической литературы и современных исследований мы можем сделать следующие выводы.

В 60-е гг. XIX в. появилась знаменитая статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», в которой впервые упоминается термин «педагогическая антропология». Для Пирогова она означала «новую педагогику». Обосновывая идею общечеловеческого воспитания, предшествующего специальному образованию, он считал, что следует воспитывать «не негоциантов, моряков, солдат, юристов, но людей и граждан, воспитанием готовить к внутренней борьбе» [5, с. 37]. «Новая педагогика» – педагогическая антропология – должна черпать средства воспитательного влияния из природы ребенка, исходить из научных законов развития человека. Главная цель воспитания – формирование европейского характера, основанием которого является гуманистическая направленность личности.

Антропологический компонент пронизывает практически всю историю становления педагогики. Педагогические идеи, выдвинутые Н.И. Пироговым, были по достоинству оценены многими русскими мыслителями и получили своё развитие в научных работах ряда ученых конца XIX – начала XX в. Так, уже в середине XIX в. в Германии К. Шмидт начинает создание антропологической педагогики, в то время как в России К.Д. Ушинский работает над формированием педагогической антропологии.

Примененное в 1868 г. К.Д. Ушинским понятие «педагогическая антропология» наглядно демонстрирует, что существовавшая к тому времени тенденция, характеризующая всесторонним изучением человека, выступающего в качестве основы для построения целостной теории образования, перешла на более высокий научный уровень и была реально воплощена в стремлении разработать новую отрасль научного знания, адекватную ей.

Таким образом, идея антропологизации педагогических знаний принадлежит русским ученым Н.И. Пирогову и К.Д. Ушинскому.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Педагогическая антропология // Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – С. 189–190.
2. Педагогическая антропология в России: история и современность: Монография. М.: Изд-во УРАО, 2003. – 132 с. Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 20.
3. Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября 2002 г.) Сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Кондратьева. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 320 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 528 с.
5. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенков. – М.: Педагогика. 1985. – С. 29–51.
6. Психолого-педагогическая антропология / Скуднова Т.Д., Кобышева, Л.И., Шалова С.Ю., М. – Берлин, 2018.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 6 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
8. Хомяков, А.С. Об общественном воспитании в России / А.С. Хомяков / Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика. 1987. – С. 500–512.

**А.В.Шолохов, А.В.Шлигель-Мильх**

### УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ КАК СИСТЕМОЙ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В РАМКАХ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье на основе приведенного анализа представляется оценка практики инклюзивного образования, которая имеет место в российской системе образования на основе тех возможностей, которыми располагает современная российская школа, в сопоставлении с условиями, которые должны быть обеспечены в школе для получения минимального качественного эффекта от такого рода инклюзии. Рассматриваются принципиальные социальные проблемы инклюзивного образования и обозначается авторское видение подходов к их решению.

**Ключевые слова:** школа, образовательный процесс, система образования, инклюзивная модель, модель управления, дети с ограниченными возможностями, образовательная инклюзия.

**A.V. Sholohov, A.V. Shligel-Milh**

### THE SCHOOL MANAGEMENT SYSTEM AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE FRAMEWORK OF THE MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The article presents an assessment of the practice of inclusive education, which takes place in the Russian education system on the basis of the opportunities available to modern Russian school, in comparison with the conditions that must be provided in school to obtain a minimum qualitative effect from this kind of inclusion. The principal social problems of inclusive education are considered and the author's vision of approaches to their solution is designated.

**Key words:** school, educational process, education system, inclusive model, management model, children with disabilities, educational inclusion

В настоящее время российскую систему образования активно пытаются переключить в режим так называемой инклюзивной модели. Декларируется вполне гуманистично звучащая цель о включении в образовательную среду детей с так называемыми ограниченными возможностями здоровья. Это такой эвфемизм в духе западной политкорректности для замены вполне себе обычного термина «инвалид» (от латинского "invalidus", что дословно означает «немогущий»). То есть это люди, которые по определению не могут полностью качественно, другими словами нормально, пребывать в среде и выполнять какую-либо деятельность в этой среде. И в этом нет ничего оскорбительного. Это у всех порядочных людей вызывает сочувствие и желание помочь инвалиду, облегчить его, несомненно, тяжёлое положение. А тех, кому такого чувства солидарности и совести недостаёт, общество должно заставить выполнить самый необходимый минимум для этого в отношении инвалидов. Именно в этом направлении развивался гуманистический тренд в прошлом. Создавались условия, поддерживающие и облегчающие жизнедеятельность инвалидов.

Именно так развивалась специальная образовательная система и в досоветский, и в советский, и по некоторой инерции, и в постсоветский период.

Что касается терминологии, то автор настоящей статьи усматривает в такой словесной эквилибристике элемент фальшивости или даже лицемерия, когда в юридической практике однозначно используется термин «инвалид», а в быденном словоупотреблении, в политическом обороте начинают активно обращаться к эвфемизмам, стараясь показательно якобы не оскорблять чувство достоинства инвалида и его близких. Кстати большой вопрос – является для ветерана боевых действий его статус «ветерана-инвалида» оскорбительным или унижающим его. Можно с уверенностью ответить, что его инвалидность только усиливает и для него самого, и для нас, его сограждан, значимость его военного и жизненного подвига во имя Родины.

Возвращаясь к главному вопросу о системе специального образования автор хотел бы указать на тот факт, что именно эта система создавала и создаёт эффект компенсации тяжести воздействия обычной среды на детей-инвалидов, которым общество обязано дать либо полноценное образование, либо максимально доступное (для детей с нарушением когнитивных способностей). В такой специальной системе дети в значительной мере ограждались от постоянного самосравнения со здоровыми сверстниками, сравнения своих результатов в негативном ключе, поскольку аналогичные и, тем более, лучшие результаты достичь детям-инвалидам крайне тяжело. Это, естественно, получается как редчайшее исключение и даётся невероятно высокой ценой, если вообще в принципе доступно конкретному ребёнку. В такой специальной системе дети получали поддержку и путём применения специального технологического оборудования, и путём применения специальных педагогических методов и методик, получали психологическую и медицинскую поддержку педагогов, психологов и медиков, получивших специальную подготовку для работы с детьми, имеющих те или иные нарушения в их здоровье. Таким образом, даже на первый поверхностный взгляд понятно, что эта система требует существенных финансовых и материальных затрат на её создание и поддержание в работоспособном эффективном состоянии, затрат на подготовку, привлечение и удержание соответствующих кадров, затрат на проведение специальных и научных исследований, направленных на поиск и внедрение решений для повышения её эффективности.

Все вышеприведённые рассуждения призваны обозначить принципиальное отношение автора к самой идеи инклюзивного образования как в значительной мере иллюзорной и отчасти лицемерной. Её принципиальные социальные и психологические издержки были рассмотрены автором совместно с другими исследователями-практиками в ранее изданных работах [1, 2].

Однако, поскольку рассматриваемая модель активно навязывается образовательной системе и российскому обществу, и нам приходится иметь дело с тем, что имеем, как фактическим положением дел, то очевидно, что в наличии есть социальная и педагогическая проблема как несоответствие проектируемого и реального в нашем образовании, и как научная проблема незнания. Поэтому актуальность исследуемого круга вопросов вполне очевидна, о чём свидетельствует число и острота публикаций как апологетического, так и алармистского характера.

Рассмотрим нашу проблему управления школой в рамках модели инклюзивного образования с точки зрения классической структуры управленческого процесса, включающего в себя исполнение таких функций как мотивирование людей, входящих в систему как управляющие и исполнители, на достижение заданных целей и эффективное решение задач по их реализации, планирования их совместной деятельности, включая целеполагание и постановку задач, организации деятельности по решению задач и контроля их качественного и своевременного исполнения. Для этого нам необходимо определиться с содержанием понятия «инклюзивное образование».

ЮНЕСКО определяет инклюзивное образование как «процесс удовлетворения потребностей каждого участника образовательного процесса, путем снижения масштабов исключения, что подразумевает изменение подходов, содержания и стратегических концепций в системе образования» [6].

Философская трактовка инклюзивного образования отражается в нормативных актах. В наибольшей степени содержательная часть инклюзивного образования как формы обучения раскрывается в «Саламанкской Декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». В соответствии с этим актом каждый обучающийся имеет свои уникальные особенности и учебные потребности, а значит их учёт, для организации образовательного процесса, обязателен. Осуществление общеобразовательными школами инклюзивной формы обучения считается целесообразной мерой по борьбе с дискриминационными воззрениями в обществе [5].

У. Сейлор и Т.М. Скритик трактуют инклюзивное обучение как такое применение педагогических тактик, способов и приёмов воздействия на ребёнка с особыми потребностями, которое в полной мере учитывает индивидуальные особенности каждого конкретного обучающегося, его личностные, мотивационные и психо-физиологические особенности [4].

Б. Дорисом и Б. Халлером выделяется следующее определение понятию «инклюзивное образование» – образование предполагающее конструирование принимающей среды, где дети с особыми потребностями смогли бы организовывать своё право на образование, восприниматься как равные участники образовательного процесса [3].

Анализируя представленные мнения в рамках специального дискурса, посвящённого инклюзивному образованию, мы предлагаем точку зрения, согласно которой инклюзивное образование может рассматриваться в нескольких вариантах реализации. Во-первых, как образование, рассчитанное на полноценное обучение здоровых детей и полноценное же обучение детей с различными нарушениями здоровья в рамках одного учебного заведения и даже в рамках одной и той же учебной группы (класса). Во-вторых, как образование, рассчитанное на полноценное обучение здоровых детей и полноценное же обучение детей с различными нарушениями здоровья в рамках одного учебного заведения, в рамках разных учебных групп (классов), когда для последних в их группах создаются компенсирующие специальные условия и применяются специальные педагогические методы и методики. В-третьих, как образование, рассчитанное на полноценное обучение здоровых детей и полноценное же обучение детей с различными нарушениями здоровья в рамках одного учебного заведения, но, когда учебный процесс последних обособлен в значительной мере, в том числе пространственно, от обычных условий, а внеклассная, прежде всего, культурно-воспитательная работа совмещена.

При этом следует указать на тот факт, что реализация инклюзии должна учитывать когнитивные особенности детей, поскольку их учёт позволяет более эффективно включать обучающихся с особыми потребностями в общеобразовательные учреждения в вышеописанных вариациях. Тот факт, что сейчас каждый ребёнок с особыми потребностями теоретически может обучаться в общеобразовательной школе, которая к этому не готова, приводит к тому, что многие дети переходят на домашнее обучение. Связано это в первую очередь с недостаточной проработкой организации, с отсутствием необходимого оборудования, помещений, врачей, учителей и тьютеров. Так, обучающиеся слабослышащие и позднооглохшие будут испытывать затруднения в образовании со здоровыми детьми. Это в первую очередь связано с акустическими особенностями класса, с большим количеством окружающих звуков, с лекционной формой подачи информации, зато им будет комфортно обучаться в специализированном классе на базе общеобразовательной школы. Детям, испытывающим сложности в усвоение норм социального поведения также будет тяжело со здоровыми сверстниками. Неспособность вести себя согласно нормам поведения приведёт к тому, что ребёнок будет социальным инвалидом, получит психотравму и его социализация, его обучение не будет возможным в рамках школы. И конечно очень важно, чтобы в каждом конкретном классе, если в нём обучается ребёнок с особыми потребностями, был соответствующий квалификации учитель.

Каждый из обозначенных вариантов модели инклюзивного образования предполагает свою специфику модификации исполнения функций управления, специфику подбора и комплектации педагогического персонала и его профессиональной мотивации, специфику организации педагогического процесса и контроля, специфику применяемых педагогических «инклюзивных» технологий. Необходимо обратить внимание, что последние два варианта в определённой степени воспроизводят некоторое подобие компенсирующей среды специального образования, в особенности третий вариант. Нам следует рассмотреть три варианта специфических характеристик управления в инклюзивной модели.

Итак, начиная анализ, мы рассмотрим специфику исполнения мотивирующей функции. В образовательной среде с обычными условиями мотивация педагога формируется изначально как нормальная составляющая его профессиональной подготовки в системе вуза при изучении предметных, педагогических, психологических и социальных дисциплин, когда формируется профессиональная парадигма мышления будущего учителя. Вся вузовская подготовка (за исключением, таких специальных направлений, как например, логопедия и некоторые другие) предполагает работу учителя со здоровыми детьми, с устойчивым доминированием на их академическую успешность. И это неизбежно закладывается в профессиональную парадигму мышления и соответствующую профессиональную мотивацию. Мы же в условиях инклюзивного образования предлагаем учителю нестандартные условия работы. Причём не просто нестандартные условия работы как отличающиеся от обычной школы, но стандартные условия в рамках специального образования и в которых учитель привыкает работать. Мы предлагаем ему в рамках обычной школы со стандартными нормальными условиями работы сочетать нестандартные условия и приёмы работы, да ещё и с постоянным переключением с одних на другие (в особенности это касается первого варианта модели инклюзивного образования). Это не просто удвоение сложности работы. Это создание стрессовости и экстримальности. Можно ли говорить о том, что в текущем периоде в школе предлагаются со стороны руководства достойная мотивирующая система зарплат и поощрений, включая материальные. Зная достоверно о состоянии системы оплаты труда и поощрения в обычной

школе, можно с большой долей уверенности предположить и о случае инклюзивного образования. Также существенную роль играет психологическая и моральная готовность педагогов обычной школы работать по нестандартным педагогическим технологиям. Другими словами, чтобы они были мотивированы, они должны быть как профессионалы-педагоги парадигмально сформированы уже в вузе в ходе обучения, чтобы воспринимать такие условия «инклюзивной школы» как обычные нормальные условия школы. Но тогда должна измениться философия подготовки учителя в рамках вузовской педагогической подготовки, и сами преподаватели высшей школы должны воспринять эту идею как нормальную и уметь её преподавать в своих предметных и педагогических дисциплинах. Уже одно это обозначение схемы изменений позволяет понять, что переход к «инклюзивной школе» по-настоящему, а не понарошку (чтобы снять с государства расходы на специальное образование) требует длительного времени, серьёзной школьной реформы, вузовской педагогической реформы и солидного ресурсного обеспечения, как самих реформ, так системы оплаты труда и поощрения учителей. Наши российские учителя, конечно, подвижники, но и у них есть предел возможного.

Рассматривая специфику организации педагогического процесса и контроля в рамках инклюзивного образования, стоит отметить, что ранее имеющиеся коррекционные учреждения позволяли успешно реализовывать образовательный процесс за счёт моделирования образовательной деятельности, то есть построение такой модели, которая включала в себя концептуально-целевой, содержательный, аналитико-результативный, операционально-деятельностный компоненты и ресурсное обеспечение. Основными идеями, лежащими в основе построения организации педагогического процесса, были: создание коррекционно-развивающей среды, которую сегодня не создают в полном объёме для детей с особыми потребностями в рамках их включения в общеобразовательную школу, поскольку нельзя назвать оборудование подъездного прохода достаточным для детей-инвалидов. Они также нуждаются в наличии специально оборудованных учебных кабинетов, коридоров, туалетах, столовой и т.д. Ещё одним основополагающим принципом построения педагогического процесса в специализированных школах был индивидуальный дифференцированный подход в зависимости от специфики заболевания. Так, для слабослышащих и позднооглохших детей основополагающим в обучение было развитие речевой деятельности, развитие слухового восприятия и считывания с губ, при этом обучение продолжалось 12 лет. Для слабовидящих детей основополагающим в обучение становилась компенсация зрительных нарушений через бисенсорное восприятие, обучение также продолжалось 12 лет, с возможностью открытия одно-, двух или трехгодичных дошкольных отделений. Для детей с речевыми патологиями, такими например, как заикание, ринолалия главным было коррекция дефектов речи (устной и письменной). При всех описанных спецификах заболевания на первый план выходит не академическая составляющая образовательного процесса, а предметно-практическая деятельность, развитие межличностных контактов. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, ЗПР школа становилась не только образовательным учреждением, но и лечебно-оздоровительным. В имеющихся реалиях не представляется возможным осуществлять дифференцированный подход. Это связано с замедленными по сравнению с нормально развивающимися сверстниками приемами получения и переработки информации, быстрой утомляемостью и низкой работоспособностью. Все эти особенности были выявлены в экспериментальных исследованиях, проводившихся в 1970–1980-х гг. (см., например: «Дети с задержкой психического развития», 1984). Педагог общеобразовательной школы не владеет достаточной профессиональной компетенцией и не может организовывать педагогический процесс и определить результаты учащегося с особыми потребностями, поскольку не обучался данным методикам. Это осложняется также количеством обучающихся в классе. На двадцать пять человек иногда приходится двое, а то и трое детей с совершенно разными образовательными маршрутами развития. Всё это обостряется на фоне отсутствия комплексного сопровождения детей, а значит и отсутствия квалифицированной помощи учителю.

Среди педагогических технологий, применяемых в школе, можно выделить те, которые помогают учителю в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Однако стоит отметить, что их применение затрудняется количеством детей в классе и разнородностью их заболеваний. К таким технологиям относятся:

- 1) технологии, направленные на овладение обучающимися знаний (дифференцированное обучение, индивидуальная работа и др.). Такие виды работ позволяют каждому ученику выполнить задание по своим силам, не бояться отвечать перед классом, поскольку не требуют публичного выступления;

- 2) технологии коррекции учебных и поведенческих функций (взаимное парное обучение, при котором успевающий ученик в доступной, понятной форме объясняет материал другому ученику, организация толерантности и т.д.)

- 3) технологии направленные на овладение социальными компетенциями (навыки взаимодействия, взаимопомощи).

Рассмотрим также технологию поэтапно включения, которая схематично отражена в (рис.1). Подобная технология ориентирована по имеющиеся знания школьника и приобретения им новых знаний в результате самообразования. Такая технология позволяет каждому обучающемуся получать и преобразовывать то количество знаний, который может получить каждый конкретный ученик.



**Рис 1. Технология поэтапного включения**

На начальном этапе обучающиеся должны овладеть концепцией «Навыка», направленной на принятие каждого одноклассника, в том числе с особыми потребностями. Именно в этом чаще всего заключается проблема. Поскольку дети, в связи с возрастными особенностями, не могут правильно оценить поведение другого человека, не могут оценить необходимость социализации сверстника. При этом часто и сами дети с особыми потребностями испытывают сложности в общении. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата часто проявляются личностные нарушения, такие как страх, стремление к ограничению социальных контактов. Причиной этих страхов в первую очередь являются родители ребёнка, которые сильно оберегали его и внушили страх перед окружающим миром, поэтому концепция «Навыка» должна реализовываться родителями в том числе. На следующем этапе происходит распределение обязанностей в проектной группе (исследователь, теоретик, лаборант). В результате распределения ролей каждый школьник может внести посильный вклад в деятельность группы. Взаимное обучение и вера в свои силы, посильная работа формируют у обучающихся положительный опыт сотрудничества, позволяют детям с особыми потребностями социализироваться.

Рассмотрим нашу проблему управления школой в рамках модели инклюзивного образования с точки зрения классической структуры управленческого процесса. Модель деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включает в себя следующие блоки: целевой, содержательный, результативный и прогностический.

Целью модели является поэтапное обеспечение доступности качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на основе эффективного развития образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность обучающихся.

Задачи модели:

- 1) создать образовательную среду, в которой дети с ограниченными возможностями здоровья будут чувствовать себя максимально комфортно при прочих равных условиях;
- 2) создать атмосферу соперничества и взаимного доверия среди обучающихся;
- 3) организовать эффективную психолого-педагогическую, диагностико-консультативную, коррекционно-развивающую, лечебно-профилактическую, социально-трудовую систему поддержки детей с особыми потребностями.

Содержательный блок модели управления образовательной организацией включает в себя: как материально-технические, финансово-экономические, информационно-методические так и кадровые вопросы. И сложность в рамках содержательной модели как раз заключается в финансировании, в необходимости полного переоснащения помещения школы, под иные образовательные нужды обучающихся, в достойной заработной плате специалистам и их мотивировании. В архитектурном плане каждая школа должна соответствовать санитарно-гигиеническим и санитарно-бытовым нуждам каждого обучающегося и в первую очередь потребностям ребёнка с ОВЗ. Эти условия при малом финансировании могут реализовать не все школы России. И если в Москве, в Санкт-Петербурге с этим справляются, то остальным городам приходится сложнее. Анализируя потребности детей с ОВЗ можно привести такой неполный перечень необходимого как: тактильные ориентиры, увеличительные приборы, книги по системе Брайля, дополнительно освещение

для слабовидящих школьников; звукоизолированные кабинеты, световая индикация и бегущая строка, индикатор звучания ИНЗ, компьютерные программы Hear the World и Speech W для слабослышащих; оснащение пандусами и подъемниками, наличие постоянного оборудованного места в гардеробной, столовой, в классе для детей на коляске. И, наконец, в каждой школе должны быть кабинеты для психологической разгрузки, кабинеты дефектологов, психологов и других специалистов соответствующей профессиональной подготовки. Уже этот неполный перечень демонстрирует такую явную проблему в управлении школой как финансирование.

Результативный блок модели деятельности образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включает в себя в первую очередь: готовность и способность педагогического коллектива к совместной, эффективной работе со всеми обучающимися; к реализации мер профилактики и комплексной помощи детям с ОВЗ и их семьям. Многие учителя отмечают тот факт, что из-за недостаточной оснащенности не представляется возможным осуществлять образовательную деятельность детей с особыми потребностями. Отмечается так же недостаточная осведомленность, не компетентность в рамках реализации инклюзии в общеобразовательных организациях.

Прогностический блок модели включает прогноз возможных вариантов реализации модели деятельности образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Вариации были рассмотрены нами выше.

Можно утверждать, что сама по себе идея образовательной инклюзии имеет огромный потенциал и в аспекте гуманизации общества, и в аспекте включения в человеческие ресурсы значительного числа образованных и социализированных молодых людей, что само по себе огромный плюс для общества. Но это должна быть по-настоящему отработанная технология, а не её пародирование.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шолохов А.В., Шлигель-Мильх А.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЛИ СОЗДАНИЕ НОВЫХ? [Электронный ресурс]// Культурное пространство Русского мира. № 1, 2017. С. 140 – 149. Эл № ФС77-68024 (сетевое издание). Режим доступа: [www.omsu.ru/russianworld](http://www.omsu.ru/russianworld) – свободный. Дата доступа – 30.11.2017
2. Шолохов А.В., Шлигель-Мильх А.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВНОВЬ ФОРМИРУЕМАЯ И ИНТЕГРИРУЕМАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНО-СТРУКТУРНАЯ ПОДСИСТЕМА РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ [Электронный ресурс]// Культурное пространство Русского мира. № 2, 2017. С. 119 – 124. Эл № ФС77-68024 (сетевое издание). Режим доступа: [www.omsu.ru/russianworld](http://www.omsu.ru/russianworld) – свободный. Дата доступа – 30.11.2017
3. Dorries, B. & Halter, B. (2010). The news of inclusive education: A narrative analysis. In J. Rix, M. Nind, K. Sheehy, K. Simmons, C. Walsh (Eds.), *Equality, participation and inclusion 1: Diverse contexts* (2nded.). London and New York: Routledge and Open University Press, P. 170 –186.
4. Sailor, W & Skrtic, T. M. (1995). American education in the postmodern era. In L. Paul, D. Evans, H. Rosselli (Eds.), *Integrating school restructuring and special education reform*. Orlando, FL: Brace Coll, P. 214 – 236.
5. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. Retrieved from [www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html](http://www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html)
6. UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

**О.А. Якунченко**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

**Аннотация.** В данной статье проводится анализ основных исследований по теме профессиональной Я-концепции, как у отечественных, так и у зарубежных исследователей. Затрагивается вопрос влияния профессионализма на составляющую профессиональной Я-концепции, на примере работы сотрудников правоохранительных органов.

**Ключевые слова:** Я-концепция, профессиональная Я-концепция, профессионализм, профессиональная деятельность личности, профессиональная Я-концепция сотрудников правоохранительных органов.

**O. A. Yakunchenko**

### **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDYING PROFESSIONAL I-CONCEPT EMPLOYEES OF LAW ENFORCEMENT BODIES**

**Annotation.** This article analyzes the main studies on the topic of professional self-concept, among both local and foreign researchers. The question of the impact of professionalism on the component of professional Self-concept, on the example of law enforcement officers.

**Key word:** I am a concept, professional I am a concept, professionalism, professional activity of a person, professional I am a concept of law enforcement officers.

Профессиональная Я-концепция является одной из важнейших составляющих компонентов в профессиональной деятельности человека. Вопрос по изучению предпосылок профессиональной Я-концепции является одним из ключевых в раскрытии сути профессионализма любого работника. На сегодняшний день существуют различные подходы изучения профессиональной Я-концепции как у отечественных, так и у зарубежных психологов. Несомненно, что тема актуальна, так как отражает реалии современного общества, в котором продвижение по карьерной лестнице для большинства людей является наиглавнейшей задачей в жизни.

Следует отметить, что XX век явился плодотворным для научных работ психологов по профессиональной Я-концепции. Одним из первых, кто выделил профессиональную Я-концепцию, как отдельную составляющую, является Дональд Сьюпер. Он использовал данный термин в 1949 году на конференции в Колорадо. Но все определения, выдвигаемые Д. Сьюпером, не имели четкой конкретики, поэтому последователи американского психолога могли свободно их интерпретировать [16, 140].

Д. Сьюпером был проведен сравнительный анализ между личностными конструктами Келли и профессиональной Я-концепцией. Д. Сьюпер выделил два компонента: самооценку и самоэффективность. По его мнению, профессиональная Я-концепция представляет собой набор личностных качеств человека [16, 140].

Также им было отмечено, что, если, подразделяя профессиональную Я-концепцию на стадии, уже на первой из них будут формироваться общепрофессиональные представления, хоть и на потребностном уровне. Следует выделить, что именно на стадии консолидации профессионального образования часто возникают профессиональные кризисы, которые способны привести к возврату к начальной стадии. И чтобы предотвратить подобные спады в трудовой среде, нужно понимать структуру и особенности профессиональной Я-концепции.

Так как Д. Сьюпер основывал свои труды на работах психологов, рассматривающих составляющую Я-концепции, то следует внимательнее рассмотреть данный вопрос. Первым, кто начал разрабатывать теории Я-концепции, является Уильям Джеймс. В его работах личностное Я рассматривается как некое образование, соединяющее в себе Я-сознающее и Я как объект. Если первая представляет опыт, то другая – содержание этого опыта. То есть этих две составляющие создают неразрывную связь познаваемого и познающего [16, 152].

Из зарубежных психологов, занимающихся вопросами становления Я-концепции, следует выделить работы Роберта Бёрнса, который опирался на труды таких ученых как К. Роджерс, Э. Эриксон. Р. Бёрнс утверждал, что «Я-концепция» непосредственно связана с самооценкой и является суммой всех представлений о самом себе [2, 128]. Он также отмечал, что данное определение используется как для обозначения Я-концепции в целом, так и для ее отдельных аспектов.

При изучении данного вопроса, надо упомянуть определение, которое сформулировал Карл Роджерс. Американский психолог, используя в своей работе феноменологический подход, утверждал, что Я-концепция складывается из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность [14, 327]. То есть в его понимании Я-концепция – это некая сложная картина, которая существует в сознании индивида и включает собственное Я – в прошлом, настоящем и будущем.

А.М. Рикель описал важность профессиональной Я-концепции в структуре самосознания. Данным автором было установлено, что интеллектуальные и волевые качества играют важную роль в формировании своего профессионального «Я» [13, 34]. А.М. Рикель подразделяет Я-концепцию на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

«Я-концепция» в общепсихологическом смысле понимается как своего рода неповторимая система представлений человека о себе, на основе которой он строит взаимодействия с другими людьми и относится к себе.

В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского сказано, что Я-концепция - это «относительно устойчивая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе» [11, 269].

Как отмечает С.А. Дружилов, профессиональная Я-концепция есть не что иное, как относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений человека о себе в данной профессиональной деятельности [8, 115].

Следует выделить работы отечественной исследовательницы С.Т. Джанерьян. Ею предпринята попытка описания профессиональной Я-концепции как системы с выделением системообразующего фактора, целевого назначения, состава, структуры, функций и интегральных характеристик [6, 162]. С.Т. Джанерьян считает главным ядром профессиональной Я-концепции смысловое

отношение к профессиональной деятельности. Поэтому познание и осознание самого себя играет ключевую роль в профессиональной деятельности. Мы согласны с трактовкой Светланы Тиграновны, так как у большинства исследований профессиональной Я-концепции нет системного подхода, в работах больше внимания уделяется профессиональной самооценке, нежели отдельным чертам профессиональной Я-концепции.

Л.Б. Шнейдер в своем исследовании разграничивает стадии профессиональной Я-концепции. Она выделяет стадию пробуждения (детство и ранняя юность), стадию исследования (юношество, ранняя зрелость), стадию установления и консолидации (после завершения профессионального образования) и стадию сохранения, и стадию пенсионерства [17, 79].

М.Н. Григорьева выводит характеристику «Я-концепции» как системы представлений о себе, которая включает множественность Я и обладает различными аспектами, развивающимися в процессе самоактуализации личности на основе положительного отношения к себе со стороны других [4, 86].

Известно, что профессиональная Я-концепция определяется уровнем профессионализма работников. На примере работы сотрудников правоохранительных органов рассмотрим влияние профессиональной Я-концепции на профессионализм работников. Сама профессиональная деятельность предусматривает активность человека, которая направлена на получение конкретно-значимого результата. В свою очередь, профессиональная деятельность имеет конкретное направление, а именно: борьбу с негативными проявлениями в правовой сфере государства, в связи с чем, к личности и профессиональным качествам полицейских предъявляются особые требования. С одной стороны, профессионализм сотрудников правоохранительных органов зависит от объективных, общественно-политических, социально-психологических условий общества, а с другой стороны - от способов реализации внутренних характеристик личности.

По поводу второго аспекта интересна мысль Г.Д. Андрушина, который в своей работе обращает внимание на понятие личности, являющееся фундаментальным в профессионально-психологической подготовке сотрудников правоохранительных органов. Он также отмечает, что использование личностного подхода в деятельности органов внутренних дел должно определяться тезисом, смысл которого заключается в том, что сотрудник полиции в любых эпизодах служебных взаимоотношений с гражданами должен воспринимать каждого человека как личность [1, 90].

Профессиональная деятельность сотрудников полиции предъявляет ряд серьезных требований к работникам правоохранительных органов. В.В. Простяков среди основных особенностей профессиональной деятельности правоохранительных органов выделял нормативность профессионального поведения, экстремальный характер правоохранительной деятельности, творческий характер труда, а также процессуальную самостоятельность и персональную ответственность [12, 5].

Существует ряд психологических особенностей профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. В первую группу можно отнести коммуникативную составляющую и специфику общения сотрудников правоохранительных органов, а во вторую - виктимологические особенности. Также сотрудникам полиции требуется особая психологическая подготовка в сфере общения, так как им приходится работать с людьми разного интеллектуального уровня и поэтому они должны обладать глубокими, разносторонними знаниями и умениями, высоким уровнем профессиональной компетентности, превосходить в общей и правовой культуре и профессиональной квалификации для раскрытия сложных дел. Для этого целесообразно развитие когнитивной сферы, а именно критического мышления. На это указывает в своих работах исследователь О.А. Липовая [10].

Изучение данного вопроса затрагивает психологический анализ личности и профессиональной деятельности. А, в свою очередь, данный анализ опирается на изучение основных психологических явлений, процессов, состояний и особенностей их протекания в правовой сфере. В.Л. Васильева объединяет данную проблематику в одно понятие - психологическая культура сотрудника правоохранительных органов [3]. Последняя предполагает наличие у всех работников правоохранительных органов развитой системы психологических знаний. Помимо этого, по мнению В.Л. Васильева, психологическая культура сотрудника правоохранительных органов включает наличие навыков и приемов, которые обеспечивают высокий профессионализм деятельности и общения. Также психологическая культура повышает эффективность правоохранительной деятельности и способствует ее гуманизации [3, 132].

Со стороны государства к сотрудникам правоохранительных органов предъявляются определенные цели, которые направлены на ликвидацию преступности в стране. По мере роста правовой культуры данные требования повышаются ко всем участникам правоохранительной системы.

Следует выделить, что творческая особенность характера труда сотрудников правоохранительных органов соприкасается с общекультурным параметром личности, ее культурным уровнем. Данный вопрос рассматривал А.А. Деркач, который включал в определение культурной личности

образовательные и квалификационные параметры, способность к использованию научно-технических достижений, собственное отношение к культуре, систему мотиваций личности, и избирательность, связанную со смысловыми, содержательными значениями индивидуального способа деятельности личности. То есть психолог акцентировал внимание на том, что культурная личность имеет совершенно другую мотивацию и критерии удовлетворенности, чем личность, стоящая на низком культурном уровне [5, 460].

Существование тесной связи между культурой и профессиональной деятельностью личности очевидно. Профессиональная культура государственных служащих, в том числе и сотрудников правоохранительной системы сочетает в себе такие понятия как культура, личность и профессионализм.

Профессионализм есть «особое свойство людей систематически, эффективно и надёжно выполнять сложную (профессиональную) деятельность в самых разнообразных условиях» [9, 115]. При оценке профессионализма большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентации он исходит, ради чего он занимается данным делом. Направленность профессии на благо других людей, увлеченность смыслом, мотивация высокого уровня достижений в своем труде, стремление развивать себя силами профессии является ключевым моментом для достижения высокого профессионализма.

Таким образом, профессиональная Я-концепция - это составляющая Я-концепции, являющейся устойчивой, но в то же время и изменяющейся системой и включающая в себя представления человека о самом себе и самооценку, на основе которых он строит свое поведение. На примере работы сотрудников правоохранительных органов нами было установлено, что профессиональная Я-концепция играет огромную роль в профессионализме сотрудников правовой сферы.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андрушин, Г.Д. Структура личности в контексте правоохранительной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2004. - № 2. - С. 90-96.
2. Бёрнс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 2002. – 230 с
3. Васильев, В.Л. Психологические основы организации труда следователя. – СПб.: Нигер, 2002. – 640 с.
4. Григорьева, М.Н. Профессиональная Я-концепция как условие развития личности профессионала // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. - № 7. - С. 86-90.
5. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. [Электронный ресурс] // Серия Психологи Отечества. 2004. – 752 с. URL: <http://psychlib.ru> (дата обращения: 21.02.2018).
6. Джанерьян, С.Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2005. - № 4. –С. 162–169.
7. Джеймс, У. Психология. - /Под ред. Л. А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
8. Дружилов, С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. - Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2011. – 296 с.
9. Климов, Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд). - М.: Флинта, 2003. –320 с.
10. Липовая, О.А. Развитие критического мышления у студентов педагогического вуза. Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. Специальный выпуск № 1.– С. 142-145.
11. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Простяков, В.В. Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел // Юридическая психология. – 2012. - № 1. – С.5-8.
13. Рикель, А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. - № 2 (16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.02.2018).
14. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, Универс. - 1994. – 480 с.
15. Стеценко, В.В. Психологические особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: рефлексивный аспект // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. - № 1. – С. 104-107.
16. Сьюпер, Д.// Психология: Биографический библиографический словарь / Под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. - СПб.: Евразия, 1999. – 475 с.
17. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. - М.: МОРУ, 2001. – 272 с.

## Раздел II. Филология

О.Б. Гореева

### СОДЕРЖАНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА

*Аннотация.* Предметом изучения в данной статье являются диалогические единства с целевыми отношениями. Рассматриваются микродиалоги и диалоги, распространенные текстом. Особое внимание уделяется синкретичным отношениям.

*Ключевые слова:* диалог, цель, причина, синкретизм

O.B. Goreyeva

### SODERZHANIYE TSELEVYKH OTNOSHENIY V STRUKTURE DIALOGICHESKOGO YEDINSTVA

**Abstract.** Predmetom izucheniya v dannoy stat'ye yavlyayutsya dialogicheskiye yedinstva s tsel'nyimi otnosheniyami. Rassmatrivayutsya mikrodialogi i dialogi, rasprostranenyeye tekstem. Osoboye vnimaniye udelyayetsya sinkretichnym otnosheniyam.

**Key words:** dialog, tsel', prichina, sinkretizm.

Обстоятельственные отношения, формирующие структурно-смысловое единство на межпредложенческом уровне, стимулированы связью предикатных составов, которая указывает на смысловую зависимость одного компонента от другого. На этом уровне в линейной последовательности текста устанавливаются разные виды отношений. Отдельно рассмотрим целевые. Данные отношения являются важной частью сознательной речевой деятельности человека, так как определяют цель действия, желаемые события или явления действительности. Является общепризнанной и коммуникативная значимость целевых отношений, о чем свидетельствует их широкое распространение во всех стилях современного русского языка. Способы выражения целевых отношений рассматривались в работах многих отечественных лингвистов (О.П. Ермакова, Д.М. Ан-мешкян, Н.М. Лаврентьева, С.В. Степанюк, Г.В. Дмитрук, Н.И. Овчинникова и др).

Диалогические единства как синтаксические конструкции активно употребляются в языке художественной литературы. Их структура в каждом отдельном случае предполагает развитие в плане осложнения её речью собеседников и авторским изложением.

В Словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой диалог характеризуется как «одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора. Диалог характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения» [1, 132].

Впервые в синтаксисе понятие диалогического единства было введено Н. Ю. Шведовой, которая определяет его «...как коммуникативную единицу диалога, состоящую из сочетания реплик, взаимообусловленных семантически и структурно» [2, 209].

Известно, что в диалогической речи могут использоваться внеречевые средства (мимика, жесты). По мнению исследователей, данная форма речи свободна от форм книжной речи. Наиболее активными предикативными единицами в структуре диалога являются неполные предложения. Целевые отношения стимулированы синтаксической связью предикативных единиц. Целевая характеристика реальной ситуации обязательно выражается грамматически, в частности с помощью вопроса от одной предикативной единицы, содержащей запрос информации, к другой, содержащей ответ. Средством их связи обычно является вопросительное местоименное наречие **зачем**, вынесенное в отдельную строку, и относительное местоименное наречие **затем**, включенное в ответную реплику. Ср.:

Сказала лиса кролику:

–**Зачем** ты, кролик, роешь такие узкие норы?

–**Затем**, чтобы ты, лисонька, не пришла ко мне в гости, - отвечает кролик (К. Ушинский).

Структура данного диалога построена на собственно целевых отношениях. Спрашивающий делает запрос о цели и получает соответствующий ответ.

Целевые отношения часто вступают в синкретичные отношения. В диалоге цель может функционировать в качестве запроса информации, в таком случае ответная реплика может информировать как о цели, так и о причине. Ср.:

–Ступите, ступите на газон! - ликующим шепотом простонала Ольга Станиславовна.

–**Зачем?**

–Вы встретили самого Стивена. Немедленно ступите на газон (Д. Рубина).

Ответная реплика является причиной, а не целью. На вопрос зачем? можно ответить "потому что вы встретили самого Стивена". Данное ответное сообщение уже произошло. Цель была бы оформлена будущим временем.

Запрос говорящего о целевой информации может быть воспринят собеседником как причина. Ср.:

–Дальше не пойдем. Вернее обойдем с другой стороны...

–**Почему?** - спросила она. Думаешь у них камеры?

–Не только камеры (Д. Рубина).

В приведенном диалогическом единстве наблюдается синкретичный смысл: вопрос собеседника **почему?** отнесен к предшествующей информации: "...Вернее, обойдем с другой стороны...". От данной предикативной единицы можно задать оба вопроса "**зачем?**" и "**почему?**".

Функциональны диалогические единства, которые оформлены таким образом, что местоименная словоформа **зачем** не выносится в новую строку отдельным нечленимым предложением, а включается в линейную последовательность предикативных единиц, функционируя как средство связи и обстоятельство цели в структуре придаточного изъяснительного предложения. В этом случае в структуре первой реплики функционирует не вопросительное местоименное наречие, а относительное.

–А я не понимаю, **зачем** я должен кому-то доверять больше, чем самому себе.

–**Затем**, чтобы ориентироваться в этой сложной ситуации (В. Войнович).

Ответная реплика включает в структуру сложноподчиненного предложения местоименное указательное наречие **затем** из структуры неполного главного предложения.

Сравните аналогичное диалогическое единство, в ответном содержании которого употребляется относительное местоименное наречие **зачем**, которое функционирует в тексте диалога как обстоятельство цели и одновременно средство связи главного и придаточного предложений:

Что ж,- сказал я ему, -я вижу для вас вообще никто не авторитет.

–Ну как же, - растерялся я...

–А я не понимаю, **зачем** я должен кому-то доверять больше, чем самому себе (В. Войнович). Как сказано выше, относительное местоименное наречие **зачем** является целевым. В то же время данное диалогическое единство, сформированное целевыми отношениями, легко может трансформироваться в диалог с причинными отношениями, то есть в этом случае целевое и причинное содержание могут быть взаимозаменяемыми. Ср.:

–А я не понимаю, **почему** я должен кому-то доверять больше, чем самому себе.

–**Потому**, чтобы ориентироваться в этой сложной ситуации.

Рассмотрим ряд текстовых диалогических единств, осложненных речью собеседников и авторским текстом.

Речевой текст чаще всего содержит ответную реплику, реже распространяет вопрос.

Что касается авторского изложения в структуре диалогического единства, то наблюдения над ними свидетельствуют о многоместном характере изложения в структуре названных синтаксических единиц. Чаще всего авторская речь наблюдается в середине и в конце рассматриваемых синтаксических единиц. Сравните текст, начинающийся речью автора о запросе целевой информации. В линейной последовательности нередко строятся такого рода диалогические единства, в которых перед вопросительным: **зачем?** следует сопутствующий пояснительный авторский текст, оформленный с красной строки. И лишь затем следует ответ, соответствующий целевому вопросу:

Ты напишешь ему и напросишься в гости. Она молча уставилась на эту улыбку... Испуганным шепотом спросила:

–**Зачем?** (Далее опять следует авторский текст)

У Леона... имелось по крайней мере три убедительных ответа и три разных улыбки на подкладку..., но он сказал:

–Не знаю... (И далее авторские пояснения) (Д. Рубина)

Ср. аналогичный текст.

–Нет, погоди. Я просто не понимаю, **зачем** тебе этот глупый риск! И недоуменно усмехнулась, покачав головой...

–Это предложение руки и сердца, если ты не против (Д. Рубина).

Авторский текст может начинать диалогическое единство:

Леон и сам не знал, **почему** вспомнил про замок.

–Это недалеко, торопливо пояснил он, красивый замок, благо романтика, бесконечные коридоры. Под ноги надо только смотреть.

–**Зачем** под ноги?

–Чтобы в колдобину не угодить.  
–Он что, на реставрации этот замок? (Д. Рубина)  
Последний вопрос оставлен без ответа.

В текстах диалогических единств активна синонимичная замена места именного вопросительного наречия с целевым значением. Ср.:

–А вот этот концерт с потерянным паспортом - он **к чему** был?- спросила Айя...

–Чтобы никчемная и немощная бабка покрепче связалась с твоим безукоризненным швейцарским паспортом.

–Но **зачем?** У тебя у самого есть надежный.

– Не такой надежный как твой, - возразила старуха (Д. Рубина).

Данный диалогический текст является двухступенчатым: на первой ступени запрос о целевой информации выражен предложно-падежной формой местоименного вопроса **к чему?** Ответная реплика, оформленная придаточным целевым предложением, в смысловом отношении представляется недостаточной, и собеседник стимулирует повторный вопрос о реализации целевого содержания, осложненного противительными отношениями (Но зачем...). Последующий ответ выражен отрицательной предикативной единицей.

Текстообразующей может быть вторая часть диалогического единства, содержащая ответ на запрос целевой информации Ср. :

–**Для чего** вы это? **Зачем?** – спросила Аглая

–Ну как же **для чего**, миленькая? Это "по-моему" очевидно, что прежде чем высказать мнение о предмете, его надо обмерить. Я, между прочим, в юности у закройщика помощником был, так что мне эта процедура знакома с тех пор...(В. Войнович).

Вопросительная часть диалога содержит запрос о цели, выраженный синонимичным повтором, оформленным разными частями речи: предложно-падежная форма местоимения не является однозначным морфологизованным средством выражения цели. Однозначный запрос о цели содержит местоименное наречие **зачем**. Такого рода повтор является средством эмоционально окрашенного запроса информации. Вторая часть содержит ответ, оформленный линейной последовательностью предикативных единиц. Начало ответного содержания, выраженное повторным вопросом "Ну как же **для чего**...", свидетельствует о необходимости понять реализацию указанной цели.

Анализ данных примеров свидетельствует о том, что целевые реплики разнообразны и продуктивны в любых художественных текстах. При этом реализация целевых отношений часто трансформируется в причинные, что свидетельствует о синкретизме данных отношений как в микродиалогах, так и в диалогах, реализующихся в рамках текста.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов // «Советская энциклопедия». М., 1966. –256 с.
2. Шведова Н.Ю. О понятии синтаксического ряда: Историко-филологические исследования // Сб. статей к 75-летию акад. Н. И. Конрада. М.: Наука, 1967. – С. 209-213.

**Н. В. Гукалова**

### **ЭМОТИВНОСТЬ, ЭМОТИВНЫЙ СМЫСЛ, ЭКСПРЕССИВНОСТЬ, ОЦЕНОЧНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу трактовки ряда смежных категорий в лингвистике, касающихся выражения эмоций в языке. Автор анализирует проблему сосуществования различных подходов к трактовке и разграничению терминов. Рассматривается история затрагиваемой проблемы, дается описание трансформации содержания понятий в советской и российской филологической науке.

**Ключевые слова:** эмоции, эмотивность, эмотивный смысл, экспрессивность, оценочность, оценка, семантическая структура слова, эмотиология.

**N. V. Gukalova**

### **EMOTIVITY, EMOTIVE MEANS, EXPRESSIVENESS, EVALUATION: PROBLEM OF DEFINING THE CATEGORIES IN CONTEMPORARY LINGUISTICS**

**Abstract.** This research is focused on interpretation of a few related categories in linguistic, which linked with the problem of emotivity studying. The author is trying to display a great variety of

approaches to defining the categories and the problem of their co-existence. The article provides analyses of the history of the concerned question and describes the content of the terms transformation in Soviet and Russian philology.

**Key words:** emotions, emotivity, emotive means, expressiveness, category of evaluation, semantic word structure, emotiology.

На сегодняшний день одним из наиболее активно развивающихся направлений в языкознании является направление, изучающее проблемы эмотивности языка и речи. Точно так же активно идет поиск адекватных категорий, терминов и средств описания явлений, связанных с данной проблематикой, формируется терминологический инструментарий. Можно назвать несколько терминов, встречающихся в исследованиях, в рамках относительно «молодого» направления в филологии: эмотивность, эмотивный смысл, экспрессивность и оценочность. Являясь общеупотребимыми, они не имеют единого, четкого определения и конкретного статуса, что представляет серьезную проблему для современной теоретической лингвистики и, в первую очередь, для ученых, ведущих исследования в области эмотивности языка и способов выражения эмоций в речи, эмоциональной окраски слов, роли эмоций в семантической структуре слова и ряде других областей знания.

Еще в начале 80-х годов XX века Ч. Стивенсон отмечал что, «термин “эмотивный” нередко используется недифференцированно, так что, в конце концов, становится своего рода ярлыком на мусорной корзине, куда сваливаются всевозможные аспекты языкового употребления, нежелательные в языке науки или не имеющие к нему отношения» [13, 9].

Категория эмотивности – наиболее трудная для систематизации область, поскольку она имеет непосредственное отношение к психологии человека, а именно к его эмоциональному состоянию. Многие психолингвисты пытались создать некоторое подобие модели эмоционального высказывания, но эта попытка пока не была реализована, так как стало ясно, что это настолько индивидуальное явление, что прогнозировать его оказалось вряд ли возможным. Границы этой категории очень размыты и обнаружить ее можно в основном в художественных текстах [10, 96].

Изучение же, в целом, способности и возможностей языка к реализации эмоциональной интенции адресанта, экспрессивной выразительности началось задолго до появления эмотиологии, выработки ее терминологического аппарата и становления, так называемого эмотивного подхода в лингвистике, поэтому описание их целесообразно провести в ретроспективе.

Разработкой данной проблемы еще в середине XX века занимались многие крупные советские филологи (В. В. Виноградов, О. С. Ахманова, В.А. Звегинцев). Именно они ввели в научный оборот и стали широко использовать такие понятия, как «эмоциональность» и «экспрессивность».

В следующие два десятилетия эту тему затрагивают в своих трудах и раскрывают более глубоко и детально В. Г. Гак, В. И. Безруков, М. Н. Кожина, которые рассматривают эмоциональную экспрессивность с точки зрения ее функции в коммуникации. В частности, В. Г. Гак экспрессивность определяет как выразительность речи индивида, которая нередко «соотносится с интенсивностью, которая имеет целью усилить воздействие на слушающего, поразить или убедить его» [5, 391].

Часто под понятием «экспрессивность речи» понималась ее ненейтральность, то есть ее выразительность, необычность, связанная с тем сигналом, который она передает своим усиленным языковым выражением, выделяющимся из общего языкового потока использованием лингвостилистических средств или являющимся результатом восприятия ассоциативно-образного представления, вызванного данным выражением и служащего стимулом для положительной либо отрицательной эмоциональной реакции адресата [15, 36]. Таким образом, экспрессивность изучалась лингвистами во многом как категория коммуникативного плана.

Часть филологов рассматривала эмотивность как составную часть экспрессивности (Арнольд И. В., Галкина-Федорук Е. М., Гальперин И. Р.).

В частности, Е. М. Галкина-Федорук считала, что экспрессивность речи придает усиление выразительности, при этом она отмечала, что выражение эмоций всегда экспрессивно, но экспрессия не всегда может быть эмоциональна [6, 124].

Другая группа ученых (Т. Г. Винокур, Н.А. Лукьянова, Ю.М. Телия) полагает, что эмоциональность является средством создания экспрессивности. Экспрессивность рассматривается ими как «аффект, создаваемый в речевой деятельности выражением эмотивного отношения говорящего» [15].

Необходимо также отметить, что сложность соотношения понятий «эмотивность» и «экспрессивность» во многом заключается в дихотомии языка и речи.

Дискуссия, развернувшаяся в два последних десятилетия XX века между сторонниками и противниками размежевания данных понятий в работах, посвященных семантике и стилистике (Н.

М. Кожина, И. Р. Гальперин, В. Н. Телия), окончилась признанием того факта, что эмотивность присуща речи, но первоначально присуща языковой единице. Это и определило на многие годы доминирующее направление в исследовании эмоций на лексическом уровне языка, поэтому весьма закономерно, что изучение эмотивных элементов языковых единиц и построение лингвистической концепции эмоций было начато с исследования семантической структуры слова и выявления места и роли эмоций в этих структурах.

В связи с активным развитием семасиологии, экспрессивность языковых знаков также стала изучаться с несколько иных позиций, чем ранее. С выдвижением на первый план принципов когнитивной лингвистики в методологических основаниях языкознания появилось стремление жестко разграничить два этих понятия. Практически параллельно началось становление двух наиболее целостных и последовательных теорий в отечественной филологии в этой области (Л. Г. Бабенко и В. И. Шаховский).

Отметим, что, исходя из лексикологического подхода, появилось разграничение между лексикой, называющей эмоции и вызывающей эмоциональный отклик адресата. Последняя категория слов рассматривается учеными сквозь призму системного описания значения и, таким образом, эмоциональность теряет коммуникативную самостоятельность, становится экспрессивно-синонимической, по мнению ряда ученых [8, 246; 3, 136].

Схожую трактовку дает коллектив авторов (В. И. Шаховский, Ю. А. Сорокин, И. В. Томашева) другому понятию в связи с его функцией – «эмотивностью», которая понимается как функционально-семантическая категория, служащая внешней трансляции языка (языковыми личностями) своего эмоционального состояния и отношению к миру и обладающая прагматичностью на лексико-семантическом уровне. [18, 41]

Основной тезис, имевший место в лингвистике 70-80-х гг., о том, что имена эмоций не относятся к эмотивным средствам, так как «у языка... нет вторичной знаковой системы, которая бы раскрывала его смыслы» [1, 8]. В работах В. И. Шаховского и его последователей проблема рассматривается с иных позиций. Имена эмоций, наряду с лексикой, описывающей и выражающей эмоциональные состояния, составляют систему лексических эмотивных средств, поэтому в понятие эмотивности включаются такие ее объекты, как эмотивная лексика и лексика эмоций.

Касаясь вопроса о соотношении содержания понятий «эмотивность» и «экспрессивность», Шаховский В. И. считает, что первая категория более широкая, нежели вторая, объясняя это тем, что эмотивность может быть и неэкспрессивной. Здесь автор исходит из того, что эмотивность есть имманентное свойство языка. Экспрессивности противопоставляется нейтральность, которая в свою очередь также способна выражать определенный смысл – невыраженность эмоций в речи и их редуцированный характер [17].

С точки зрения выполняемых функций в речи понятие «экспрессивность» отражает прагматический аспект в коммуникации и в таком ракурсе может выступать синонимом интенсивности [7].

Экспрессивность – категория, которая реализуется на разных уровнях языка, посредством фонетических, лексических и синтаксических средств.

Данная категория реализуется на прагматическом, семантическом и стилистическом уровнях текста и создается за счет эмотивного и предметно-логического содержательного содержания текста. Эмотивность является компонентом экспрессивности и отражает воздействие текста на эмоциональную, неинтеллектуальную сферу психики человека. Она выступает средством выражения эмоций, чувств, аффектов и настроения адресанта, передает его отношение к предметам и явлениям объективной реальности, а также оказывает воздействие на чувства других [11, 114].

Итак, в целом, можно выделить два подхода к изучению экспрессивности и эмотивности: семасиологический (В. Г. Гак, В. Н. Телия, А. А. Уфимцева, В. И. Шаховский) и лингвостилистический (И. Р. Гальперин, Ю. Н. Караулов, Т. Г. Степанов).

Экспрессивность с позиций семасиологического подхода понимается как семантический признак слова, равно как и эмотивность, а с точки зрения лингвостилистического подхода экспрессивность понимается как категория, проявляющаяся лишь в коммуникативном акте как результат отбора эмотивных языковых единиц и особых языковых форм в процессе общения.

На данный момент доминирующей в науке является точка зрения, согласно которой эмотивность, в рамках лексикологического подхода, изучается в качестве элемента коннотативного значения слова.

Зачастую коннотация рассматривается как общность эмоционального, экспрессивного, оценочного и стилистического элементов (И. В. Арнольд, В. А. Булдаков, И. А. Стернин). В частности, Стернин И. А. отмечает, что возникают сложности не только с разграничением данных компонентов в коннотативной структуре слова, но и с разделением между денотативой составляющей семантики [14, 95].

Автор приходит к выводу о том, что «оценочность» и «эмотивность» присущи и коннотативной и денотативной части в значении слова [14, 107].

В связи с этим интересен также вопрос о месте и роли эмоции в оценочных структурах, дифференциации понятий «эмотивность» и «оценочность». Удивительно точно характеризует состояние дел по данной проблеме Н. Д. Арутюнова: «...литература по этому вопросу необозрима» [1, 5-7]. Проблема отношений эмоциональности и оценки не теряет актуальности, и к настоящему времени количество исследований лишь увеличивается, но вопрос так и остается нерешенным.

Однако, все же, неоспорим один факт – категории эмотивности и оценочности находятся во взаимной связи, но насчет характера этой связи в научной литературе ведутся дискуссии.

Согласно одной из точек зрения, существующих в лингвистике, категория эмоциональности и оценочности рассматриваются как нерасторжимые. Н.А. Лукьянова утверждает: «Оценочность, представленная как соотнесенность слова с оценкой, и эмоциональность, связываемая с эмоциями, чувствами, не составляют двух разных компонентов значения, они едины» [12, 12].

Аналогичного мнения придерживается и В. И. Шаховский, который говорит о том, что, так как мышление протекает в форме понятий, а слова как носители понятий имеют в своей семантике эмотивные значения, следовательно, выражение эмоции есть попытка охарактеризовать отражаемый объект и, самое главное, выразить свое эмоциональное отношение к нему. Таким образом, любая осмысленная эмоция – это отношение, то есть не что иное, как оценка. Более того, эмоция может появиться только при оценивающем мотиве [17, 68].

Иную позицию занимает Е. М. Вольф, которая рассматривает категорию эмоциональности как целое по отношению к ее части – оценочности [4, 276]. Совершенно другого взгляда придерживается И.И. Квасюк, категорично заявляя, что два данных элемента являются принципиально различными [9, 29].

Тем не менее, мы должны признать тот факт, что два этих понятия являются все же нетождественными, как показывают современные исследования в области психолингвистики. Данный факт доказывается тем, что оценочность не в равной мере свойственна эмоциональной лексике.

Отметим также, что с понятием «оценка» сопряжена еще одна категория – «модальность». «Оценочные понятия являются общепризнанной категорией: модальная логика включает модальность в содержательную структуру понятия, а оценка – компонент модальности» [17, 58].

Оценочное отношение может быть и не только рациональным, но и эмоциональным, так как в процессе сигнификации эмоции могут значительно влиять. Но, так или иначе, и в случае рациональной и эмоциональной оценки при окончательном оформлении понятия сознание человека выводит за скобки маркеры эмоций основного (логического) содержания понятий. Однако эти маркеры остаются в самом значении слова и манифестируются в определенных контекстах речевого общения. Поэтому они легко могут быть восприняты и определены сознанием носителей языка.

Л. Г. Бабенко развивает данную мысль и, частично соглашаясь с В. И. Шаховским, говорит, что все же можно выделить эмотивы в их словарном значении, то есть в языке, но не в речи, поскольку слова могут не в равной степени сочетаться и вбирать эмотивные смыслы в свою семантику. Следовательно, можно заявлять о некой эмоциональной шкале переходности [2, 11].

Долгое время ученым не удавалось создать четкую классификацию и градацию эмотивной лексики. В связи с этим, появилась необходимость разграничить лексику по принципу градации ее интенсивности и начать изучение форм выражения эмоциональных смыслов, находящихся в семантической структуре слов.

Позднее появилась классификация по выполняемым ими функций, разделявшая лексику на эмотивную лексику (номинативная функция) и лексику эмоций (экспрессивная и прагматическая) [6].

Обозначенный подход актуален и на сегодняшний день, но отнюдь не является единственным. Он предполагает, что к лексике эмоций относятся слова, предметно-логическое значение которых включает понятия об эмоциях. Например, это такие слова, как: *гнев, радость, счастье, тоска* и т.п. А состав эмоциональной лексики формируется из экспрессивно-эмоционально окрашенных слов, связанных с эмоциональным отношением говорящего к объектам, их оценкой, неким чувственным фоном, например: *хороший, плохой, добрый, злой*.

Однако, с точки зрения Л. Г. Бабенко, в таком случае ученый искусственным образом ограничивает объект исследования, данный подход вовсе неверен, и он не показывает настоящего положения вещей и не выявляет лексических средств, отражающих эмоции. [2, 12]

Нужно признать, что трактовка семантической структуры слова в любом случае затрагивает эмотивную составляющую, а вместе с тем и оценочную. При этом оценка референта обычно оказывается именно рациональной.

Указанной точке зрения на проблему можно противопоставить мнение В. И. Шаховского. Под эмотивностью в семной структуре слова ученым понимается «отраженность эмоций в слове,

обуславливающую его [слова – Н.Г.] семантическую способность выражать эмоции по сравнению с его способностью называть, именовать, описывать их». А под эмотивным компонентом семантики «подразумевается его структурное подразделение, которое специально предназначено для адекватного выражения эмоциональных отношений всеми говорящими на данном языке» [17, 69].

А словозначение с таким элементом в его семантической структуре обозначается как «эмотив» (эмотивное слово). Таким образом, эмотивами, по мнению последователей Волгоградской школы эмотивной лингвистики, могут являться не только слова, называющие эмоции. Объясняется такой подход тем, что любое понятие содержит в себе оценочность. Отражение явления или объекта в речи сопровождается проявлением эмоций как мотивационной составляющей при когнитивных процессах, то есть человек дает свою оценку референту и использует такой прием в коммуникации, в первую очередь, для того чтобы слушатель узнал о его личном отношении, а не для экспрессии собственных чувств.

Л.Г. Бабенко основывается на том, что рассмотрение семантической категоризации эмоций должно происходить только в отношении к лексике, называющей эмоции, выполняющей номинативные функции, так как в ней «эмотивные смыслы» эксплицитны и более устойчивы, именно эти слова являются знаками эмоций [2, 13].

Но вместе с тем Л. Г. Бабенко придерживается и другого понимания эмотивности, нежели В. И. Шаховский, поэтому и понятие эмотивного значения тоже дается в иной трактовке. В ее понимании, эмотивное значение – это сема, значение в семной структуре слова. Это могут быть междометия, где лексическое значение полностью равно эмотивному значению, они могут входить в логико-предметную часть значения (эмотивы-номананты), а могут быть и коннотативными (экспрессивы) [2, 16].

В понимании В. И. Шаховского, эта категория более широкая, эмотивное значение – это способ выражения эмоций говорящего, который охватывает междометия и эмоционально-окрашенную лексику. С ним также солидарны многие выдающиеся отечественные филологи (Э.С. Азнаурова 1973, И. В. Арнольд 1981, И. Р. Гальперин 1982).

Таким образом, на сегодняшний день в языкознании сосуществуют два подхода к пониманию места и роли эмоций в оценочных структурах лексики. Это точка зрения В. И. Шаховского и Л. Г. Бабенко.

Мнения названных ученых расходятся, в первую очередь из-за подхода к исследованию. Если Бабенко Л. Г. и ее последователи считают, что необходимо работать только со словарными значениями лексики, то есть они в большей степени ориентированы на изучение эмотивности в языке, то В. И. Шаховский и ученые Волгоградской школы эмотивной лингвистики, а также многие другие исследователи смотрят на проблему значительно шире и объектом видят речь, а следовательно, изучают эмотивность на всех уровнях языка, в том числе, анализируют и контекстные значения слов, если мы коснемся их взгляда на семантическую структуру слова.

При этом филологи, придерживающиеся второй точки зрения, категорию «оценочность» также рассматривают шире, исходя из того, что любое высказанное слово или фраза по сути своей модальны, а значит, в них уже присутствует оценка уже лишь по факту номинации. Однако все же, роль эмоций в оценочных структурах в обоих направлениях оценивается достаточно высоко.

Также следует обратить внимание на термин «эмотивный смысл», который тоже трактуется неоднозначно. Понятие было введено Л. Г. Бабенко, которая в этой связи пишет: «Мы рассматриваем языковые знаки, предметом отображения которых являются эмоции человека, и в дальнейшем для обозначения этого идеального объекта, отображенного в слове, предлагаем пользоваться термином "эмотивный смысл"». Она говорит о том, что эмоции и чувства – это сущности экстралингвистические, а эмотивные смыслы являются их отражением в языке и компонентами лексической семантики. Эмотивные смыслы несут информацию об эмоциях человека, они предстают в содержании различных языковых и речевых единиц в виде специализированных семантических компонентов, свойственных этим единицам [2, 18].

В 2008 году Н. А. Трофимова предложила свою трактовку понятия «эмотивный смысл», введенного в науку Л. Г. Бабенко, к тому времени уже вполне устоявшегося в филологии, с закрепившимися терминологическими ассоциациями. Достаточно трудно сказать, чем была мотивирована и насколько оправдана такая подмена понятий. И надо отметить, Н. А. Трофимова не ссылается и не упоминает Л. Г. Бабенко ни в одной из своих работ.

Эмотивный смысл, по мнению Н. А. Трофимовой – «сложносоставный элемент, представляющий собой неразделимую триаду оценочной, эмоциональной и реляционной составляющих», который накладывается на пропозицию и интенцию, являющийся смысловым базисом любого высказывания [16, 155].

Также Н. А. Трофимова считает, что все три элемента «эмотивного смысла»: оценка («выражение значимости предметов и явлений окружающего мира для жизни и деятельности говорящего субъекта»), эмоциональный смысл и реляционный смысл («не-нейтральность отношения

говорящего к адресату») [16, 155-156] составляют сеть взаимообуславливающих смыслов, неотделимых друг от друга, однако выделенных автором по неназванной цели и критериям.

Таким образом, подводя итог анализу научной литературы по данной проблеме, можно однозначно сказать, что к настоящему времени понятийный аппарат, касающийся изучения проблемы «эмоций в языке» не выработан, сейчас сосуществует бесчисленное множество интерпретаций к каждому из рассмотренных нами понятий. И, конечно же, тот список, приведенных нами в статье формулировок далеко не исчерпывается ими.

Трактовка и соотношение тех или иных терминов авторами весьма различается, иногда их точки зрения вовсе противоположны и противоречивы и зависят, в первую очередь, от выбранной ученым системы координат, в которой ведется исследование; например, от рассмотрения категорий с точки зрения их функций, с точки зрения лексикологического или стилистического подходов к проблеме и целого комплекса иных индивидуальных условий и причин.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. / Н. Д. Гак. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. / Л. Г. Бабенко. – Свердловск: Изд-во: Урал-ун-та, 1989. – 184 с.
3. Виноградов В. В. Проблемы литературных языков и закономерности их образования и развития. / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1967. – 134 с.
4. Вольф Е. М. Варьирование в оценочных структурах // Семантическое и формальное варьирование. М., 1979. – С. 273-295.
5. Гак В. Г. Высказывание и ситуация. / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1973. С. 348-372.
6. Галкина-Федорук Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сборник статей по языкознанию. / Е. М. Галкина-Федорук. – М.: Наука, 1958. – С. 103-124.
7. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. / И. Р. Гальперин. – М., 1974.
8. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. – М.: изд-во МГУ, 1973. С. 246.
9. Квасюк И. И. Структура и семантика отрицательно-эмотивной лексики: Дис. ...канд. филол. наук. М., 1983. С.29.
10. Кобрин О. А. Модусные категории как способы выражения субъективного отношения человека к высказыванию // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 90-100.
11. Копалева Е. В. Эмотивные средства языка как способ вербализации критического отношения к действительности (на материале англоязычных текстов жанра эссе) // Вестник МГЛУ. – 2012. – № 17 (650). – С. 108-130.
12. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики. / Н. А. Лукьянова. – Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1986. – 227 с.
13. Мягкова О. Е. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования: Автореф. ...дис. канд. филол. наук. / О. Е. Мягкова. – Воронеж, 1990. – 21 с.
14. Стернин И. А. Проблемы анализа структурного значения слова. / И. А. Стернин. – Воронеж: изд-во Воронеж. ун-та, 1979. – 112. с.
15. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. / В. Н. Телия, Т. А. Графова. – М.: Наука, 1991. – 214 с.
16. Трофимова Н. А. Эмотивный смысл высказывания и операторы его порождения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – №11 (78). – С. 154-160.
17. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоции. / В. И. Шаховский. М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
18. Шаховский В. И., Сорокин Ю. А., Томашева И. В. Текст и его когнитивно-эмотивные метафоры. / В. И. Шаховский, Ю. А. Сорокин, И. В. Томашева. – Волгоград: «Перемена», 1998. – 149 с.

**В. А. Кузбит**

#### **К ПРОБЛЕМЕ «СКВОЗНЫХ» ПАРАМЕТРОВ В ДЕФИНИЦИЯХ ПРЕДМЕТОВ В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены представленные в толковом словаре дефиниции слов шести лексико-семантических групп, обозначающих предметы («Человек», «Животное», «Цветы», «Одежда», «Посуда», «Мебель») с целью выявления «сквозных» параметров, т.е. присущих дефинициям не одной лексико-семантической группы. Проведено сопоставление этих параметров с теми, которые используют школьники в своих дефинициях этих же слов.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, цвет, размер, форма, предназначение, материал, род деятельности.

**V. A. Kuzbit**

#### **TO THE PROBLEM OF "CROSS-CUTTING" PARAMETERS IN DEFINITIONS OF SUBJECTS IN THE EXPLANATORY DICTIONARY**

**Annotation.** The article deals with the definitions of the words of six lexical and semantic groups, represented in the explanatory dictionary, that denote objects ("Man", "Animal", "Flowers", "Clothes", "Tableware", "Furniture") in order to identify "end-to-end" those the definitions of more than one lexico-

semantic group. Comparison of these parameters with those used by schoolchildren in their definitions of the same words is made.

**Key words:** language picture of the world, color, size, shape, purpose, material, genus activities.

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия устройства мира или языковую картину мира. Языковая картина мира - это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Концепты, формирующие языковую картину мира, входят в значения слов в неявном виде, так что человек принимает их на веру, не задумываясь. Иначе говоря, пользуясь словами, содержащими неявные смыслы, человек, сам того не замечая, принимает и заключенный в них взгляд на мир [7, с. 11].

Толковый словарь предназначен для того, чтобы фиксировать представление носителей языка о наиболее существенных признаках, связываемых с тем или иным словом и определяемых по значимым для носителей языка параметрам [1, с. 32].

Предполагается, что принадлежность слова к определённой лексико-семантической группе (ЛСГ) предопределяет набор признаков, по которым оно характеризуется. Но возникает вопрос о наиболее типично выделяемых, образно говоря, «сквозных» параметрах, определяющих определённый тип признаков предметов, на которые, как правило, обращают внимание носители русского языка.

Для ответа на данный вопрос были рассмотрены словарные дефиниции шести весьма разных лексико-семантических групп «Человек», «Животное», «Цветы», «Одежда», «Посуда», «Мебель», чтобы попытаться найти у них наличие выделяемых общих параметров.

Так, обращение к дефинициям «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой привело к сделанным далее выводам [9].

**Параметр «родовая принадлежность»** входит в структуру всех дефиниций: лаванда – «растение», мышь – «грызун», великан - «существо» и т.д. Данный параметр является строго обязательным, его конкретная реализация предопределяет характер остальных параметров, к рассмотрению основных из них переходим далее.

**Параметр «цвет»** типичен для дефиниций слов ЛСГ «Цветы», «Одежда», «Животные» [3]: дефиниции слов ЛСГ «Цветы»: «Лаванда – пахучее эфирное травянистое или кустарниковое растение с голубыми или синими цветками»; «Нюхляк – однолетнее садовое растение с оранжево-жёлтыми цветками <...>»; «Белена – ядовитое сорное растение <...> с лилово-жёлтыми цветками <...>»;

дефиниции слов ЛСГ «Одежда»: «Скуфья – у православного духовенства: остроконечная бархатная чёрная или фиолетовая мягкая шапочка»; «Саван – широкое одеяние, покров из белой ткани для покойников»; «Смокинг – вечерний чёрный пиджак <...>»; «Порфира – пурпурная мантия монарха»;

дефиниции слов «Животные»: «Соболь – хищный зверёк семейства куньих с ценной шелковистой буро-коричневой шерстью»; «Зебра - дикая африканская полосатая (чёрная со светло-жёлтым) лошадь»; «Тарпан – вымершая дикая лошадь серой масти с чёрными гривой и хвостом <...>».

**Параметр «размер»** встречается в дефинициях слов ЛСГ «Цветы», «Животные», «Мебель», «Одежда», человека [1, с. 71, 101, 302-303]:

дефиниции слов ЛСГ «Цветы»: «Роза – <...> растение с широкими лепестками...»; «Ландыш – травянистое растение семейства лилейных с душистыми мелкими белыми цветками в форме колокольчиков»;

дефиниции слов ЛСГ «Животные»: «Мышь – небольшой грызун с острой мордочкой, ушками и длинным хвостом»; «Верблюд – выючное одногорбое или двугорбое жвачное животное, очень большого роста, чрезвычайно выносливое»; «Цапля – большая болотная птица отряда голенастых с длинными шеей и клювом»; «Фазан – крупная птица отряда куриных с ярким оперением у самцов»;

дефиниции ЛСГ слов «Мебель»: «Шкаф – род большого стоячего ящика с дверцами для хранения вещей, одежды»; «Кресло – род широкого стула с ручками для опоры локтей»; «Стол – предмет мебели в виде широкой горизонтальной пластины на опорах, ножках»;

дефиниции слов ЛСГ «Одежда»: «Малахай – <...> большая шапка на меху с наушниками»; «Черкеска – у кавказских горцев и казаков: узкий длинный кафтан, затянутый в талии» [11, с. 108];

дефиниции слов ЛСГ «Человек»: «Великан – существо громадных размеров»; «Мальш – ребёнок, маленький мальчик»; «Амбал – большой и сильный человек».

**Параметр «форма»** в дефинициях слов ЛСГ «Одежда», «Посуда», реже «Цветы» [10]:

дефиниции слов ЛСГ «Одежда»: «Шляпа – головной убор с тульей, преимущественно *круглой*»; «Платок – предмет одежды – кусок ткани, обычно *квадратный* <...>»; «Фреска – шапочка *в виде усеченного конуса* с кисточкой <...>»;

дефиниции слов ЛСГ «Посуда»: «Тарелка – столовая посуда *круглой* формы с приподнятыми краями и широким *плоским* дном»; «Стакан – стеклянный *цилиндрический* сосуд»; «Кастрюля – металлическая посуда, обычно *круглой* формы, для варки пищи»;

дефиниции слов ЛСГ «Цветы»: «Ландыш – травянистое растение семейства лилейных с душистыми мелкими белыми цветками *в форме колокольчиков*».

**Параметр «предназначение»** для дефиниций слов ЛСГ «Одежда», «Цветы», «Мебель», «Посуда»:

дефиниции одежды: «Пальто – род *верхней* одежды <...>»; «Шляпа – *мужской* головной убор»; «Свитер – *теплая* вязаная фуфайка без застежек с высоким воротом»; «Шарф - <...> полоса ткани или вязания, *надеваемая на шею или плечи, голову*»; «Китель – *форменная* куртка *военного* покроя».

дефиниции цветов: «Астра – *садовое декоративное* растение <...>»; «бегония – *декоративное* растение с красивыми пестрыми листьями разной формы, с мелкими цветками».

дефиниции мебели: «Шкаф – род большого стоячего ящика с дверцами *для хранения вещей, одежды*»; «Стул – *предмет мебели*, сиденье на ножках со спинкой, *на одного человека*»; «Кресло – род широкого стула с ручками *для опоры локтей*»;

дефиниции посуды: «Сервиз – полный набор *столовой, чайной, кофейной* или другой *подающейся на стол* посуды на определенное количество человек»; «Тарелка – *столовая* посуда *круглой* формы с приподнятыми краями и широким плоским дном»; «Стакан – стеклянный *цилиндрический* сосуд без ручки, *служащий для питья*»; «Кастрюля – металлическая посуда, обычно *круглой* формы, *для варки пищи*».

**Параметр «материал»** для дефиниций слов ЛСГ «Одежда» и «Посуда»:

дефиниции одежды: «Шарф - <...> полоса *ткани* или *вязания*, надеваемая на шею или плечи, голову»; «Свитер – *теплая вязаная* фуфайка без застежек с высоким воротом»; «Шаль – *большой вязаный* или *тканый* платок»;

дефиниции посуды: «Стакан – *стеклянный* цилиндрический сосуд без ручки, служащий для питья»; «Кастрюля – *металлическая* посуда, обычно *круглой* формы, для варки пищи».

**Параметр «запах»** характерен только для дефиниций слов ЛСГ «Цветы»: «Роза – <...> растение с *душистыми* широколепестными цветами»; «ландыш – <...> растение, имеющее *сильный сладкий* запах»; «Гвоздика – <...> *душистый* полевой и садовый цветок».

**Параметр «род деятельности»** характерен только для дефиниций слов ЛСГ «Человек»: «Студент – *учащийся* высшего учебного заведения»; «Пассажир – человек, который *совершает поездку* в транспортном средстве».

Путем анализа признаков каждой группы установили, что главными особенностями данных ЛСГ могут быть цвет, размер, форма, предназначение, запах, род деятельности, материал. Каждая группа имеет свой набор признаков, предопределяемых параметром «родовая принадлежность», о чём уже было сказано ранее. Наибольшее количество выделенных признаков, составляющих одну ЛСГ, имеет ЛСГ «Цветы». Это утверждение отражает данная таблица, которая показывает наличие (отсутствие) применения выделенных параметров как «сквозных» в дефинициях указанных ЛСГ.

Таблица №1

Наличие / отсутствие реализации перечисленных параметров в словарных дефинициях указанных лексико-семантических групп слов, кроме параметра «родовая принадлежность» (по данным «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой)

Параметры описания	цвет	размер	форма	предназначение	запах	род деятельности	материал
Лексико-семантические группы слов							
Цветы	+	+/-	+/-	+	+	-	-
Животные	+/-	+/-	-	+	-	-	-
Человек	-	+	-	-	-	+	-
Одежда	+/-	+	+	+	-	-	+
Мебель	-	+/-	-	+	-	-	-
Посуда	-	-	+	+	-	-	+/-

Примечание: «+» означает использование указанного параметра; «-» - отсутствие его; «+/-» возможность и наличия, и отсутствия его.

Данные таблицы показывают, что из 7 рассмотренных «сквозных» параметров, кроме обязательного «сквозного» параметра «родовая принадлежность», 5 (*цвет, размер, форма, предназначение, запах*) зафиксированы в дефинициях слов ЛСГ «Цветы»; 4 в дефинициях слов ЛСГ «Одежда» (*цвет, размер, форма, предназначение, материал*); 3 в дефинициях слов ЛСГ «Животные» (*цвет, размер*) и «Посуда» (*форма, предназначение, материал*); 2 в дефинициях слов ЛСГ «Человек» (*размер, род деятельности*) и «Мебель» (*размер, предназначение*). Оказалось, что для дефиниций рассмотренных ЛСГ частотность применения указанных параметров является разной: параметр «размер» и «предназначение» использованы в 5 случаях из 6 рассмотренных, «форма» – в 3, «цвет» – в 3, «запах», «род деятельности» и «материал» – в 1. Следовательно, в проанализированном объёме материала наиболее универсальными из числа рассмотренных являются параметры «размер» и «предназначение», менее – «форма» и «цвет», ещё менее – «материал»; практически единичны параметры «запах» и «род деятельности».

Эти данные о частотности использования «сквозных» параметрах, т.е. о степени их значимости для носителей русского языка, отражённые в рассматриваемом толковом словаре, важно соотносить с теми параметрами, которые использует молодое поколение носителей русского языка – школьники, чтобы выявить доминирующие в языковом менталитете параметры.

С этой целью в 2017 году в качестве пробного, был проведён лингвистический эксперимент с 25 учащимися МБОУ Ленинской СОШ Матвеево Курганского района. Учащимся предлагалась группа слов, каждое из которых представляло определенную лексико-семантическую группу, с просьбой сразу же написать краткое определение (дефиницию) каждому предложенному слову, но в то же время такое, чтобы по нему можно было сразу узнать, о каком-предмете идёт речь. В таком задании была заложена установка на минимальность и достаточность используемых признаков. Группы слов, предложенные в качестве стимулов, приведены в таблице №2.

Таблица №2

Группы слов, используемые для проведения эксперимента

Лексико-семантические группы слов	Группы слов				
	1	2	3	4	5
«Цветы»	Роза	Ромашка	Ландыш	Одуванчик	Гвоздика
«Животные»	Собака	Кошка	Мышь	Хомяк	Верблюд
«Одежда»	Шляпа	Пальто	Свитер	Шарф	Китель
«Человек»	Семьянин	Студент	Пассажир	Невежда	Подросток
«Мебель»	Шкаф	Стул	Кресло	Пуф	Стол
«Посуда»	Сервиз	Тарелка	Кружка	Стакан	Кастрюля

Полученные экспериментальные данные, представляющие собой дефиниции слов-стимулов, указанных в таблице лексико-семантических групп, были сопоставлены с дефинициями этих же слов, предложенных в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой с точки зрения реализации в них «сквозных» параметров. Далее приведены результаты сопоставительного анализа, в котором первым приводятся данные из рассматриваемого толкового словаря, обозначенного как СОШ, вторым – дефиниции слов, сформулированные школьниками – молодыми носителями русского языка. Анализ ограничен рамками дефиниций слов ЛСГ «Цветы».

#### Сопоставительный анализ «сквозных» параметров в пределах дефиниций слов ЛСГ «Цветы».

Как было показано в названном толковом словаре, ЛСГ, обозначающая цветы, кроме универсального «сквозного» параметра «родовая принадлежность», характеризуется обычно ещё 5 параметрами: «цвет», «размер», «форма», «предназначение», «запах». Экспериментальные данные позволили выявить, какие из них являются доминирующими для молодых носителей русского языка.

**Роза** – «кустарниковое растение семейства розоцветных с красивыми крупными душистыми ми цветками и со стеблем, обычно покрытым шипами, а также сам такой цветок» [СОШ].

Участники эксперимента дали слову более краткое определение, включающее следующие параметры:

1) только один параметр – «родовая принадлежность»: Роза – это *цветок, растение* (76% учащихся);

2) два параметра: «родовая принадлежность» и «отличительная часть целого»: Роза - *цветок с шипами* (4%); Роза - *цветок с лепестками, похожими на капусту* (4%);

3) три параметра: «родовая принадлежность», «цвет», «отличительная часть целого»: Роза – *вид цветка розового цвета с шипами* (4%).

Следовательно, в дефиниции слова «роза» молодое поколение носителей русского языка использует от 1 до 3 «сквозных» параметров; доминирующим является использование только од-

ного параметра – «параметра родовой принадлежности». Из числа параметров, отмечаемых в толковом словаре при словах ЛСГ «Цветы», кроме параметра «родовая принадлежность», в эксперименте использован только один – «цвет».

**Ромашка** – «травянистое растение семейства сложноцветных, у которых лепестки обычно белые, а середина жёлтая» [СОШ].

Результаты проведённого эксперимента таковы:

1) один параметр – «родовая принадлежность»: Ромашка – *растение, цветок* (60%);

2) два параметра: а) «родовая принадлежность» и «место произрастания»: Ромашка – *цветок, растущий на лугу* (4%); б) «родовая принадлежность» и «степень культивируемости»: Ромашка – *дикое растение* (4%);

3) три параметра: а) «родовая принадлежность», «отличительная структурная часть», «цвет»: Ромашка – *цветок с желтой сердцевинкой* (4%); б) «родовая принадлежность», «составные части», «количество частей»: Ромашка – *цветок из нескольких лепестков* (4%);

4) четыре параметра: «родовая принадлежность», «место произрастания», «отличительные части», «цвет»: Ромашка – *полевой цветок с белыми лепестками и жёлтой серединкой* (16%).

Как видно, доминирует, как и при стимуле *роза*, использование только одного параметра «родовая принадлежность», хотя фиксируется привлечение до 4 параметров. Из числа сопоставляемых параметров, кроме «родовая принадлежность», в эксперименте использован только параметр «цвет».

**Ландыш** – «травянистое растение семейства лилейных с душистыми мелкими белыми цветками в форме колокольчиков» [СОШ].

Данные эксперимента показали, что школьники при составлении дефиниции к рассматриваемому слову *ландыш* используют следующее количество параметров:

1) один параметр – «родовая принадлежность»: Ландыш – *цветок, растение* (66%);

2) два параметра: а) «родовая принадлежность», «степень охраняемости»: Ландыш – *цветок, занесенный в Красную книгу* (4%); б) «родовая принадлежность», «место произрастания»: Ландыш – *полевой цветок* (4%); в) «родовая принадлежность», «время произрастания»: Ландыш – *цветок, который растет весной* (4%); г) «родовая принадлежность», «цвет»: Ландыш – *цветок белого цвета* (4%);

3) три параметра: а) «родовая принадлежность», «запах», «воздействие на человека»: Ландыш – *цветок с приятным ароматом* (8%); б) «родовая принадлежность», «отличительная часть», «цвет»: Ландыш – *цветок с белыми колокольчиками* (8%);

4) четыре параметра: «родовая принадлежность», «время произрастания», «отличительная часть», «цвет»: Ландыш – *весенний цветок с белыми бутонами* (4%).

Таким образом, и в данном случае доминирует один параметр – «родовая принадлежность». Из интересующих параметров (*цвет, размер, форма, предназначение, запах*) используются не все, а только *цвет* и *запах*, причём в сочетании с другими параметрами.

**Одуванчик** – «травянистое растение семейства сложноцветных с жёлтыми цветками и семенами на пушистых волосках, разносимых ветром» [СОШ].

В эксперименте школьники использовали следующее количество параметров для формирования дефиниции слова «одуванчик»:

1) один параметр – «родовая принадлежность»: Одуванчик – *цветок* (29%);

2) два параметра: а) «родовая принадлежность» и «цвет»: Одуванчик – *цветок желтого цвета, потом - белый* (25%); б) «родовая принадлежность» и «место произрастания»: Одуванчик – *цветок, растущий на лугу* (7%); Одуванчик – *полевой цветок* (7%); в) «родовая принадлежность» и «степень культивируемости»: Одуванчик – *дикое растение* (39%),

Частотно доминирует и в этом случае параметр «родовая принадлежность», а из рассматриваемых параметров зарегистрирован только параметр «цвет».

**Гвоздика** – «травянистое дикорастущее и садовое растение с дикими цветками и (у некоторых разновидностей) с пряным запахом» [СОШ].

В проведённом эксперименте в дефиниции слова *гвоздика* школьники включили признаки, основанные на указанном далее количестве параметров:

1) один параметр – «родовая принадлежность»: Гвоздика – *цветок* (36%), Гвоздика – *цветок, растение* (36%); Гвоздика – *цветок и пряность, которую добавляют в пищу* (9%);

2) два параметра: «родовая принадлежность», «цвет»: Гвоздика – *растение красного цвета* (9%);

3) три параметра – «родовая принадлежность», «цвет» и «время типичного функционирования»: Гвоздика – *красный цветок, который фигурирует 9 мая* (9%).

И в данном случае доминирующим оказывается использование одного параметра – «родовая принадлежность», а из анализируемых параметров только «цвет».

Итак, проведённый сопоставительный анализ показал: хотя в дефинициях указанного толкового словаря в качестве «сквозных» параметров в пределах ЛСГ «Цветы», помимо параметра «родовая принадлежность», использованы ещё пять («цвет», «размер», «форма», «предназначение», «запах»), в условиях описанного эксперимента, школьники обратились только к параметру «цвет» (к параметру «запах» в одном случае). Следовательно, можно предположить, что для дефиниций указанной ЛСГ наиболее значимой для молодого поколения носителей русского языка является параметр именно «цвета», наряду с универсальным параметром «родовая принадлежность». Их можно считать входящими в ядро дефиниций. Остальные же анализируемые параметры, вероятно, не столь значимы, но они включены в дефиниции толкового словаря как более полные. Дальнейшее сопоставление других ЛСГ, рассмотренных в данной статье, с соотносительными экспериментальными данными, позволит в пределах и этих групп выделить ядерные и периферийные «сквозные» для дефиниций параметры. Таким представляется направление в решении проблемы системы «сквозных» для дефиниций параметров.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Букаренко С.Г. Отражение фрагментов русской языковой картины мира в предикативных стереотипных сочетаниях. М., 2009.–С.80-83
2. Василевич А.П. , Аллмере Р.В. Опыт исследования восприятия формы в эксперименте по свободной классификации // Экспериментальные методы в психолингвистике. М., 1987. –с. 50-62
3. Василевич А.П., Кузнецова С.Н., Мищенко С.С. Цвет и названия цвета в русском языке. М., 2008. –216 с.
4. Волков В.В. О регулярности реализации типовой словообразовательной парадигмы русских прилагательных со значением цвета // Филологические науки, 1989, № 1.– 46 с.
5. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 2002.– 280 с.
6. Грановская Л.М. Прилагательные, обозначающие цвет, в русском языке ХУП - XX вв./ Автореф. Дис. - М., 1964.– 24 с.
7. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелёв А.Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. - М.: Языки славянских культур, 2012.– 636 с.
8. Никифорова О.В. Качественные прилагательные в толковом словаре // Сб. трудов XLVII научной студенческой конференции ТГПИ. Таганрог, 2004.
9. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.–944 с.
10. Топорова В.М. Концепт «форма» в семантическом пространстве языка (на материале русского и немецкого языков). Автореф. дис. ...д-ра филол.наук. Воронеж, 2000.– 25 с.
11. Угровая Н.В. Названия одежды в «Домострое» // Сб. трудов XLVII научной студенческой конференции ТГПИ. Таганрог, 2004.
12. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов. // Езиковедски исследования в чест на акад. Стефан Младенов София, 1957. – 234 с.
13. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. – 427 с.
14. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира. М., 1994. – 344 с.

#### И.А. КУЗНЕЦОВА

### ТЕНДЕНЦИИ В ВЫБОРЕ ФОРМ ЧИСЛА СКАЗУЕМОГО ПРИ РАЗНЫХ СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО (экспериментальные данные)

**Аннотация.** Анализируются предпочтения в согласовании сказуемого с подлежащим в случаях возможности использования конкурирующих форм числа глагола-сказуемого. В качестве материала для анализа использованы данные направленного ассоциативного эксперимента, проведённого со старшеклассниками. Полученные результаты проведённого эксперимента позволяют выявить соотношение частотности употребления новым поколением носителей русского языка грамматического и смыслового согласования.

**Ключевые слова:** подлежащее, сказуемое, согласование, единственное число, множественное число, тенденция.

#### I.A. KUZNETSOVA

### TRENDS IN CHOOSING OF SINGULAR OR PLURAL FORMS OF PREDICATE IN DIFFERENT WAYS OF SUBJECT CONFIGURATION (experimental data)

**Abstract.** Agreement of the verb with the subject where it is possible to use competing forms of the verb-predicate is considered in this article. Data from the directional associative experiment conducted with high school students are used as a material for analysis. Results of the conducted experiment allow us to reveal the relation frequency of using grammatical and semantic matching by new generation of Russian-speakers.

**Key words:** subject, predicate, agreement, singular, plural, trend.

При исследовании синтаксиса простого предложения сочетаемость главных членов предложения закономерно всегда была и есть в центре внимания (М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, Грамматика русского языка 1960 г., Д.Э. Розенталь, Русская грамматика 1982 г., П.А. Лекант и др.). Считается, что в дефиниции подлежащего и сказуемого необходимо ввести их сочетательные свойства [8, 234], но для этого необходимо решить ряд проблем, связанных с их сочетаемостью. Наиболее важной в указанном отношении проблем является проблема выбора предпочтительного варианта, когда литературные нормы русского языка допускают использование разных способов выражения сказуемого в зависимости от предпочтённого типа согласования. «Действительно, сосуществование параллельных, или, как теперь принято говорить, вариантных форм – распространённое явление живого литературного языка» [5, 28].

Целью данной статьи является выяснение следующего: сохраняется ли на текущий момент намеченная еще в 70 г. 20-го столетия тенденция смыслового (семантического) согласования, воспринята ли она молодым поколением носителей русского языка. Рассмотрение проблемы ограничено формами числа.

Для достижения поставленной цели был проведен направленный ассоциативный эксперимент [2, 3, 4, 12, 15 и др.]. Он заключался в том, что 46 учащимся старших классов в качестве стимулов были предложены подлежащие с просьбой к каждому из них сразу же дописать сказуемое.

В качестве таких стимулов-подлежащих были даны подлежащие, выраженные словосочетаниями, включающими в качестве главного компонента слово с количественным значением, а в качестве зависимого – существительное в форме родительного падежа: *ряд машин, часть тракторов, часть спортсменов, большинство людей, множество проблем, около миллиона человек, немало (технических) вопросов, много людей, три книги, двадцать специалистов, несколько учеников, более ста абитуриентов*. Выраженные указанными словосочетаниями подлежащие требуют выбора формы числа, что обусловило необходимость выработки рекомендаций в использовании той или иной формы. В какой мере эти рекомендации соответствуют сочетаемости главных членов предложения в реальной речи подрастающего поколения носителей русского языка в условиях мгновенной реакции, т.е. в условиях реализации наиболее прочно сохраняемого в языковой памяти, ещё предстоит выявить. Предлагаемая статья является одной из таких попыток найти подход к ответу на поставленный вопрос. Частотное соотношение выбираемых форм числа сказуемого даёт возможность выявить, каким предпочитают (и в каких случаях) «видеть» множество носители русского языка: как единое целое, хотя и состоящее из элементов, или как совокупность элементов, образующих единое целое.

Полученные результаты проведённого эксперимента представлены далее.

#### **Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции при подлежащем-стимуле *ряд машин***

При указанном подлежащем в 80,43% случаев было зафиксировано употребление сказуемых в виде глаголов в форме единственного числа: *Ряд машин стоит, едет, движется, горит, остановился, сигналист, идет, строится* и т.д. Это означает, что респонденты-школьники осмыслили множество, обозначенное в подлежащем, как единое целое (этому способствовала форма единственного числа главного компонента словосочетания-подлежащего - *ряд*).

Множество, обозначенное в подлежащем, было воспринято и осмыслено в виде расчленённого гораздо реже (в 17,39% случаев). В этом смысле выбору сказуемого в форме множественного числа способствовала форма множественного числа зависимого компонента словосочетания-подлежащего - *машин*.

Следовательно, механизм формального (грамматического) согласования при подлежащем, выраженным словосочетанием с существительным *ряд*, оказался более востребованным, чем механизм семантического согласования. Семантическое согласование при рассматриваемом подлежащем, воспринятом как расчленённое множество, было использовано более чем в 4 раза реже (*ряд машин стояли*). Это означает, что такое восприятие семантики названного подлежащего, включающего слово *ряд*, в русском языковом сознании слабее доминирующего.

В экспериментальном материале наблюдается употребление глагола-сказуемого прошедшего времени в форме ед. числа среднего рода (*ряд машин стояло*), что также может рассматриваться как выражение осмысления обозначенного в подлежащем множества как единого целого. Однако надо отметить, что использование формы среднего рода в сказуемом было зафиксировано в экспериментальном материале всего в 2,17%. Следовательно, эта форма не оказывает существенного влияния на доминирующий результат – на преобладание грамматического согласования при рассмотренном способе выражения подлежащего.

Полученный результат важно сопоставить с результатами, представленными в научной литературе.

В «Грамматике русского языка» допускается использование сказуемого при рассматриваемом подлежащем-словосочетании также в форме множественного числа, но при условии выражения зависимого слова в этом словосочетании одушевлённым существительным: «*На этом концерте выступили ряд известных певцов...*» [6, 500]. Результаты же эксперимента показали, что форма множественного числа сказуемого небольшой частью молодых носителей русского языка распространяется и на неодушевлённые существительные (см. стимул *ряд машин*).

Особый интерес в плане исследования тенденции в согласовании сказуемого с подлежащим представляют данные об их сочетаемости, приведенные в словаре «Грамматическая правильность русской речи» [7], поскольку в нем впервые до этого интуитивные наблюдения над частотностью вариантов согласования сказуемого с подлежащим приобрели строгие количественные показатели. Словарь показал наличие четких тенденций в использовании вариантов. Важно отметить, что сопоставление данных указанного словаря и полученных результатов эксперимента со стимулом-подлежащим *ряд машин* показало их соответствие.

Так, по данным названного словаря при подлежащем *ряд человек* из трех зафиксированных употреблений глаголов-сказуемых *сидел/сидели/сидело* явно частотно доминирует грамматическое согласование *сидел* (ср: *сидел* 79,07% / *сидели* 15,12% / *сидело* 5,81%). Для сравнения приведем полученные нами результаты при подлежащем *ряд машин* (*стоял* 80,43% / *стояли* 17,39% / *стояло* 2,17%). Таким образом, выводы в принципе совпадают.

Обращение для сопоставления результатов эксперимента к другому словарю - «Словарю сочетаемости слов русского языка» показывает, что в нём приведён пример только с грамматическим согласованием: «*На другом конце двора едва обрисовывается ряд слабо освещённых окон* (Куприн)» [13, 491]. При этом важно отметить, что подлежащее включает неодушевлённое существительное (*окон*), также предрасполагающее к грамматическому согласованию.

#### **Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции при подлежащем-стимуле *часть тракторов***

При выборе сказуемого к подлежащему *часть тракторов* 52% респондентов прибегли к грамматическому согласованию. Оставшиеся 48% случаев относятся к смысловому согласованию. Однако указанное количественное различие нельзя считать значительным.

Как было отмечено выше, смысловое согласование более характерно для тех случаев, когда подлежащее является одушевленным, ибо это даёт возможность подчеркнуть раздельность действия каждого субъекта, обозначенного в подлежащем. Однако в предложенном стимуле-подлежащем существительное в форме родительного падежа является неодушевлённым (см. *часть тракторов*), что может объяснить некоторое преобладание грамматического согласования. Это подтверждается результатами эксперимента со стимулами-подлежащими, включающими одушевлённые существительные.

Так, результаты, предложенные старшеклассниками при согласовании с подлежащим *часть спортсменов*, следующие: в 69,57% случаев ученики восприняли и осмыслили множество, обозначенное в подлежащем, в виде расчленённого. Этому способствовала не столько форма множественного числа зависимого компонента словосочетания-подлежащего – *спортсменов*, сколько одушевлённость названного существительного. Поэтому названные респондентами реакции-сказуемые преобладающе имеют форму множественного числа: *Часть спортсменов поехали, упали, опоздали, тренируются, достигли, бежали, играют* и т.д. Соответственно треть учеников (30,43%) прибегла к грамматическому согласованию.

Таким образом, тенденция к употреблению множественного числа сказуемого проявляется при рассмотренном способе выражения подлежащего сильнее, чем в предыдущем, в силу включения в состав подлежащего одушевлённого существительного - *спортсменов*.

Обращение для сопоставления к данным «Словаря сочетаемости слов русского языка» показывает, что в нём нет указания на зависимость типа согласования от одушевлённости/неодушевлённости, поскольку он не дифференцируется в зависимости от реализации указанной категории: «**Часть** *кого-чего-л.* пришла, ушла, сослалась, отказалась ...» [13, 654; курсивом выделено мной – И. К.].

В «Русской грамматике» отмечаются колебания в формах числа сказуемого: «при подлежащем – слове *часть*, одном или в составе количественного именного сочетания: *Часть учащихся не явилась/не явились*. При неодушевлённости существительного в подлежащем правильна форма ед. числа: *Часть писем затерялась*. При известности, определённости субъекта правильна только форма ед. числа: *Эта часть спортсменов находилась на трибунах*» [11, 243].

#### **Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции при подлежащем-стимуле *большинство людей***

Ответы старшеклассников по согласованию сказуемого с подлежащим *большинство людей* следующие: в 65,22% реакций-сказуемых респондентами были использованы глаголы в форме множественного числа: *Большинство людей гуляют, думали, рассуждают, едят, идут, живут, играют, работают* и т.д. Это означает, что респонденты-старшеклассники восприняли и осмыслили множество, обозначенное в подлежащем, в виде расчленённого (этому способствовала форма множественного числа зависимого компонента словосочетания-подлежащего - *люди*). Описанное в данном случае согласование является смысловым, опирающимся на грамматическую форму множественного числа существительного, выполняющего функцию зависимого компонента в словосочетании-подлежащем.

34,78% опрошенных восприняли множество, обозначенное в подлежащем, как единое целое (этому способствует форма единственного числа главного компонента словосочетания-подлежащего - *большинство*).

Итак, при подлежащем *большинство + зависимое существительное в родительном падеже* ученики выбирали множественное число сказуемого почти в два раза чаще, чем единственное (ср: 65,22% и 34,78%). Это соотношение, отражающее доминирование форм множественного числа, не противоречит рекомендациям «Словаря сочетаемости слов русского языка» [13], в котором приведён только один пример использования смыслового согласования, но, что очень важно, в структуру подлежащего входит одушевлённое существительное: «*Большинство рабочих высказались за первое предложение*» [13, 36].

В «Грамматике русского языка» отмечается возможность использования в сказуемом формы не только единственного, но и множественного числа, но последнее как исключение, и только при условии наличия в подлежащем в форме родительного падежа существительного со значением лица: «*Большинство бойцов успело выпрыгнуть...*» [6, 502] и «*Большинство учеников пришли в школу вовремя*» [6, 500]. При этом важно отметить, что при собирательном существительном-подлежащем *большинство, меньшинство*, т.е. без зависимого существительного в форме родительного падежа, сказуемое употребляется в форме только единственного числа: «*...Меньшинство его ненавидело; большинство боялось и ненавидело. Помяловск., Оч. бурсы. Зимний вечер в бурсе...*» [6, 491].

В «Современном русском языке» значение лица не принимается как основание для использования при рассматриваемых существительных сказуемых в форме множественного числа, а это значение расширяется до обозначения живых существ: «Сказуемое при таких подлежащих [множество, большинство, меньшинство] чаще ставится в единственном числе, если подлежащее – название неодушевлённых предметов или отвлечённых понятий. Сказуемое допускается во множественном числе при подлежащем – названии живых существ» [14, 348].

В «Русской грамматике» рекомендуется употребление форм уже не только единственного, но и множественного числа как равноправных. При этом указано условие, когда возможна форма только единственного числа: «*Большинство присутствующих согласилось/согласились...* Только форма ед. числа правильна тогда, когда сказуемое предшествует подлежащему, а также в случае нераспространённости предложения (*Явилось большинство; Отказалось большинство/множество присутствующих*)» [11, 243].

Как видно, роль значения лица в выборе формы числа в данном случае не отмечается; отмечается препозиция сказуемого и нераспространённость предложения.

Сопоставление же с данными словаря «Грамматическая правильность русской речи» показывает, что в нём отмечается противоположное: доминирование грамматического согласования по сравнению с семантическим (ср.: ед. число 67,43% / мн. число 32,57%). Причины отмеченного расхождения предстоит выяснить в дальнейшем. Можно предположить, что это связано с одушевлённостью/неодушевлённостью зависимого от существительного *большинство*. Экстралингвистическими причинами могут быть возрастное и «историческое» различия респондентов.

#### **Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции при подлежащем-стимуле *множество проблем***

Подлежащее, выраженное словосочетанием *множество проблем*, относится к тому типу, когда главное слово подлежащего *множество* имеет форму единственного числа, обозначая совокупность, множество чего-либо или кого-либо. Поэтому к данному словосочетанию-подлежащему, как и к предыдущим рассмотренным словосочетаниям этого типа, применимы две формы согласования: формально-грамматическое и смысловое.

Опрос учеников дал отмеченные далее результаты. Форму единственного числа сказуемого при подлежащем *множество проблем* употребили 65,22% учеников: *множество проблем возникло, возникает, разрешилось, приключилось, ушло, существует, появилось* и т.д. Форму множественного числа – 34,78% учеников: *множество проблем решаются, мешают, окружают* и т.д.

В «Современном русском языке» рекомендации об употреблении форм числа в сказуемом при подлежащем, включающем существительное *множество*, не отличаются от рекомендаций

относительно указанных форм при подлежащем, включающем существительные *большинство* и *меньшинство* (см. выше).

#### **Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции при подлежащем-стимуле *около миллиона человек***

При подлежащем *около миллиона человек* также возникает необходимость выбора в сказуемом формы числа.

По данным словаря «Грамматическая правильность русской речи», употребление единственного числа сказуемого является преобладающим. Оно превосходит число случаев выбора форм множественного числа почти в два раза; ср: *около миллиона человек бастует* 62,74% / *около миллиона человек бастуют* 37,26%.

Однако результаты тестирования показали противоположные результаты: 78,26% учеников к подлежащему *около миллиона человек* дописали сказуемые в форме множественного числа: *Около миллиона человек проживали, спят, сидят, собрались, улетели, смотрели, курят, болеют* и т.д. Соответственно оставшиеся 21,74% - в форме единственного числа. Тенденция выбора учениками в подавляющем большинстве формы множественного числа сказуемого обусловлена подчеркиваем активности и раздельности действия каждого действующего лица – отдельно каждого человека из миллиона.

В «Грамматике русского языка» отмечается влияние значения приблизительности, выраженного в подлежащем, на форму числа сказуемого: «В форме единственного числа ставится сказуемое при подлежащем, обозначающем приблизительное количество. Значение приблизительности может быть выражено или лексически..., или наличием при числительном предлога *с*, или порядком слов... Однако при подлежащем, обозначающем группу лиц, возможна в таких случаях постановка сказуемого и в форме множественного числа: *Около шестисот арнаутов рассыпались по Бессарабии...*» [6, 503]. Представляется, что надо отметить ещё и влияние лексической семантики сказуемого на выбор его формы числа. Так, глагол-сказуемое *рассыпались* своей лексической семантикой, безусловно, мотивирует выбор формы множественного числа, передающей раздельность действия каждого элемента, обозначенного в подлежащем множестве.

В «Русской грамматике» указывается на предпочтительность формы ед. числа «при подлежащем – количественном сочетании со знач. приблизительности:... *Около десятка жильцов группировалось у кровати в самых живописных костюмах...*(Дост.) [11, 243]. Надо сказать, что отмечены также случаи возможного употребления форм множественного числа. Это обычно отмечаемые случаи обозначения в подлежащем лиц, но есть и такие случаи: 1) если подлежащее и сказуемое разделены другими словами, 2) если речь идёт об известном, определённом субъекте, 3) если при количественном слове есть согласуемое определяющее слово (*все, эти, остальные* и под.) [11, 243].

#### **Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции при подлежащем-стимуле *немало* (технических) *вопросов***

При подлежащем типа *немало* (технических) *вопросов* в экспериментальном материале форма единственного числа в сказуемом зафиксирована в 57,0%: *Немало (технических) вопросов написано, осталось, открыто, возникло, решено, появилось* и т.д. Форма же множественного числа тоже весьма частотна, хотя и менее. Она наблюдается в 43,0%: *Немало (технических) вопросов существовали, возникают, появляются, остались* и т.д. Следовательно, обе формы частотно почти равноправны в речи нового поколения.

В «Грамматике русского языка» отмечено: «Если в состав подлежащего входит неопределённо-количественные числительные..., то сказуемое обычно ставится в форме единственного числа: ...*Как мало нас от битвы уцелело*» [6, 504]. Обращает на себя внимание следующее отмеченное условие употребления формы множественного числа в сказуемом: «Употребление в форме множественного числа сказуемого при подлежащем, включающем в свой состав слова *мало, много*, имеет просторечный оттенок. ...*Мало ли нашей сестры от них плачутся...*» [6, 505].

#### **Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции при подлежащем-стимуле *много людей***

Для конструкции с подлежащим *много людей*, как и для предыдущей, типичным также является использование формы единственного числа сказуемого. Однако полученные результаты свидетельствуют о предпочтении в сказуемом формы множественного числа, что, вероятно, связано с использованием в составе подлежащего формы родительного падежа существительного со значением лица. Но всё-таки расхождение между количеством употреблений форм единственного и множественного числа не является весьма резким. Ср.: *Много людей болеют* и др. 60,87% и *Много людей болело* (-ет) 39,13%.

В научных работах формы сказуемого при подлежащем, включающем неопределённо-количественные числительные, характеризуются одинаково (см. выше).

#### **Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции**

### при подлежащем-стимуле *двадцать специалистов*

Если подлежащее выражено сочетанием количественного числительного и подлежащего в родительном падеже, то сказуемое также может стоять как в форме множественного, так и в форме единственного числа.

По данным словаря «Грамматическая правильность русской речи», употребление единственного числа и множественного числа сказуемого является конкурирующим, но не резко (ср: *работают сто человек 53,53% / работает сто человек 46,47%*).

Результаты проведённого со старшеклассниками эксперимента показали, что при стимуле-подлежащем *двадцать специалистов* преобладающее количество респондентов (91,30%) дополнили подлежащее *двадцать специалистов* глаголом-сказуемым в форме множественного числа, что приписывает каждому субъекту, обозначенному в подлежащем одушевлённым существительным, активное действие: *Двадцать специалистов работают, учились, разбирались, ошиблись, уехали, уехали, перешли, практикуют* и т.д. Остальные 8,70% респондентов выбрали сказуемое в форме единственного числа, тем самым подчеркнув осмысление обозначенных в подлежащем субъектов в виде единого целого, формальным показателем чего является количественное числительное *двадцать*: *Двадцать специалистов умерло, уезжает* и т.д.

Думается, что фактором, влияющим на выбор грамматического или смыслового согласования, может быть значение количественного числительного, включённого в состав подлежащего. Значение небольшого количества может предрасполагать к изолированному восприятию элементов множества, а следовательно, к использованию смыслового согласования. К этому предположению приводят результаты эксперимента с подлежащим, включающим числительное *три*, т.е. обозначающим небольшое количество. Оказалось, что подлежащее *три книги* обусловило реакцию-сказуемое в форме множественного числа в 96,0% случаев, несмотря на включение в подлежащее неодушевлённого существительного.

В «Грамматике русского языка» отмечается, что сказуемое при подлежащем рассматриваемого способа выражения обычно имеет форму множественного числа, если в подлежащем-словосочетании зависимое слово является существительным со значением лица: «Десять тысяч молодых специалистов отправятся в этом году...» [6, 500]. При этом есть важное замечание: «Независимо от значения входящего в подлежащее имени существительного в форме родительного падежа, сказуемое обычно выражается глаголом в форме множественного числа в том случае, если оно отделено от подлежащего другими членами предложения. *Тут же лежали тоже приготовленные в дорогу три арбуза и две дыни...*» [6, 500]. Весьма важным является и следующее приведённое в названной грамматике условие: «Если при подлежащем, выраженном количественно-именным сочетанием, имеется согласованное определение, то сказуемое, независимо от значений входящих в подлежащее слов, обычно ставится в форме множественного числа. *Потому ли, что оба эти романа – “Кто виноват?” и “Обыкновенная история” - появились почти в одно время...*» [6, 500-501].

Такое условие постановки сказуемого в форме множественного числа отмечается также в «Современном русском языке»: «Определительное местоимение *все* или другое определение при подлежащем требует постановки сказуемого во множественном числе, например: *Они все трое набросились на него...* Без определяющего слова сказуемое при такого рода подлежащем может быть употреблено и в единственном числе: *...чтоб и ещё пятнадцать лет так прошло...*» [14, 348].

В «Русской грамматике» обращается внимание также на следующие условия выбора формы единственного числа сказуемого: «Если позиция подлежащего занята количественным сочетанием, осложнённым вторым род. падежом, причём этим сочетанием называется неодушевл. предмет, то глагол-сказуемое ставится в форме ед. ч.: *Накопилось сто рублей долгу; Осталось два часа времени...*» [11, 243]. Обращается также внимание на фактор известности как предопределяющий выбор формы множественного числа: «При известности, определённости субъекта правильна форма мн. числа: *Последние четыреста листов рукописи сохранились* (не *сохранилось*). *Эти сто рублей долгу накопились постепенно* (не *накопилось*)» [11, 243].

### Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции при подлежащем-стимуле *более ста абитуриентов*

При подлежащем *более + числительное + существительное в родительном падеже* глагол-сказуемое может быть употреблен как в форме множественного, так и в форме единственного числа. При выяснении соотношения названных форм в речи старшеклассников при подлежащем-стимуле *более ста абитуриентов* подавляющее большинство респондентов (89,13%) употребило форму множественного числа сказуемого: *Более ста абитуриентов сдали, спорят, поступили, уехали, прошли, пришли* и т.д. Только 10,87% старшеклассников обратились к форме единственного числа глаголов-сказуемых.

По данным словаря «Грамматическая правильность русской речи», преобладающим является употребление единственного числа глагола-сказуемого (ср: *учится более ста человек* 60,08% / *учатся более ста человек* 39,92%). Следовательно, применительно к данному словосочетанию-подлежащему форму множественного числа сказуемого молодое поколение носителей русского языка употребляет в два раза чаще, чем в 1976 году – в год выпуска словаря. Эти данные также подтверждают рост тенденции к употреблению формы множественного числа глагола-сказуемого.

**Частотное соотношение форм числа сказуемого-реакции  
при подлежащем-стимуле *несколько учеников***

Полученный экспериментальный материал показал, что форма множественного числа глаголов-сказуемых при подлежащем *несколько учеников* была использована в 91,30% случаев: *Несколько учеников решают, болтали, спят, получили, прогуливают, ушли, пишут, стояли* и т.д.

Это означает, что семантика словосочетания-подлежащего *несколько учеников* преобладающе была воспринята и осмыслена как обозначение расчленённого множественного числа (этому способствовала форма множественного числа зависимого компонента словосочетания-подлежащего - *учеников*), поэтому такую же семантику они выразили в глаголах-сказуемых в форме множественного числа.

В словаре «Грамматическая правильность русской речи» соотношение форм числа глагола-сказуемого отражена следующим образом: *Несколько человек пришло* 74,57% / *пришли* 25,43%.

Употребление множественного числа сказуемого обусловлено «активностью» действующих лиц, названных подлежащим – учеников.

В «Грамматике русского языка» считается, что при включении в состав подлежащего неопределённо-количественного числительного *несколько* сказуемое обычно ставится в форме единственного числа. Но при этом есть оговорка: «Однако при подлежащем, в состав которого входит неопределённо-количественное числительное *несколько*, сказуемое может быть выражено глаголом и в форме множественного числа...*Несколько стрел воткнулись около нас... Несколько дам...ходили взад и вперёд по площадке... Несколько подвод въехали на двор... Несколько саней провозжали меня до станции... Несколько широких улиц вытянулись по берегам заводского пруда...*» [6, 505]. Возможно, судя по приведённым примерам, выбор формы множественного числа бывает обусловлен раздельностью совершения действия, в отдельных случаях обусловлен его последовательностью.

С целью наглядного представления результатов полученных экспериментальных данных была составлена приведённая далее таблица частотности предпочтений в выборе форм числа сказуемого (таблица 1).

**Таблица 1.**

**Частотные предпочтения в выборе форм числа сказуемого**

<b>А. Предпочтение формы единственного числа</b>			
<b>Стимул-подлежащее</b>	<b>Форма ед. число в сказуемом (в %%)</b>	<b>Форма мн. число в сказуемом (в %%)</b>	<b>Разность (в %%)</b>
1. Часть тракторов	52,00	48,00	4,00
2. Множество проблем	65,22	34,78	30,44
3. Ряд машин	80,43	19,57	60,86
4. Немало (технических) вопросов	57,00	43,00	14,00
<b>Б. Предпочтение формы множественного числа</b>			
<b>Стимул-подлежащее</b>	<b>Форма ед. число в сказуемом (в %%)</b>	<b>Форма мн. число в сказуемом (в %%)</b>	<b>Разность (в %%)</b>
1. Много людей	39,13	60,87	21,74
2. Большинство людей	34,78	65,22	30,44
3. Часть спортсменов	30,43	69,57	39,14
4. Около миллиона человек	21,74	78,26	56,52
5. Несколько учеников	8,70	91,30	82,60
6. Более ста абитуриентов	10,87	89,13	78,26
7. Двадцать специалистов	8,70	91,30	82,60
8. Три книги	4,00	96,00	92,00

Данные таблицы показывают, что проведённый направленный ассоциативный эксперимент выявил следующее: тенденция к смысловому согласованию сказуемого с подлежащим, судя по мгновенной реакции молодого поколения носителей русского языка, усиливается. Это доказываются указанными далее фактами:

1. Из 12 предложенных подлежащих-стимулов только 4 (33,3%) обуславливают частотно доминирующую сочетаемость с ними сказуемых в форме единственного числа. Причём резкое различие наблюдается только при двух подлежащих: при подлежащем *множество проблем* (разность 30,44%) и при подлежащем *ряд машин* (разность 60,86%). При подлежащем *часть тракторов* эта разность незначительна и составляет 4,00%.

2. Из 12 предложенных подлежащих-стимулов 8 (66,7%) обуславливают частотно доминирующую сочетаемость с ним сказуемых уже в форме множественного числа. Наиболее резкая контрастность наблюдается при подлежащем-стимуле *три книги*, которое включает форму родительного падежа существительного, не обозначающего лица.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н.Д. Что мы предпочитаем? // Восточные славяне. Языки. История. Культура. М.: Наука, 1985.– С. 164-172.
2. Белянин В.П. Психоллингвистика. М., 2003. – 232 с.
3. Букаренко С.Г. Отражение фрагментов русской языковой картины мира в предикативных стереотипных сочетаниях. М., 2009.– 350 с.
4. Букаренко С.Г. ИмPLICITная сторона механизма сочетаемости как фиксация связей русской языковой картины мира (ассоциативный качественно-количественный аспект). М.: Интернаука, 2017. – 446 с.
5. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1978. – 240 с.
6. Грамматика русского языка. Т.П. Синтаксис. Ч.1. М., 1960. –705 с.
7. Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Грамматическая правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. Москва: Наука, 1976. – 454 с.
8. Ермакова О.П. О взаимообусловленности форм подлежащего и сказуемого в современном русском языке / О.П. Ермакова // Сб. статей: Синтаксис и норма / Ин-т рус. яз. АН СССР; отв. ред. Г.А. Золотова. М.: Наука, 1974. – С. 220-234.
9. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. М.: Высшая школа, 2004.– 247 с.
10. Попов А.С. Подлежащее и сказуемое в структуре простого предложения современного русского литературного языка. Пермь, 1974. – 116 с.
11. Русская грамматика. Т.П. Синтаксис. М., 1982. –717 с.
12. Серкин В.П. Методы психоллингвистики. М.,2004. – С.80-85.
13. Словарь сочетаемости слов русского языка. М., 1983.– 688 с.
14. Современный русский язык. Ч. II / Под ред. Е.М. Галкиной-Федорук. М., 1964.– 515 с.
15. Трофимова У.М. Китайское языковое сознание по материалам направленного ассоциативного эксперимента // Общество, язык и личность. Вып. 1. М., 1996. – С.28–29.

**В.Э. Петрашек**

### СОЧЕТАЕМОСТЬ СОБИРАТЕЛЬНОГО СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО-ПОДЛЕЖАЩЕГО И СКАЗУЕМОГО

**Аннотация.** Ставится вопрос о выявлении доминирующей сочетаемости собирательного существительного-подлежащего и сказуемого. Автор исследует данную проблему с помощью проведённого им направленного ассоциативного эксперимента. Полученные результаты сопоставляются с данными словарей.

**Ключевые слова:** сочетаемость, собирательные существительные, направленный ассоциативный эксперимент, подлежащее, сказуемое.

**V.E. Petrashek**

### COMPATIBILITY OF COLLECTIVE NOUN-PREDICATE AND SUBJECT

**Abstract:** Raises the issue of identifying dominant compatibility collective noun-predicate and subject. The author explores this problem using directional associative experiment they conducted. The results are compared with data dictionaries.

**Key words:** compatibility, collective nouns, directional associative experiment, predicate, subject.

Проблема сочетаемости собирательного существительного-подлежащего и сказуемого относится к числу недостаточно исследованных проблем, поскольку основное внимание уделяется проблеме морфологических показателей собирательности, особенно числа. Это понятно, ибо сначала надо очертить круг слов, относимых к собирательным, что не всегда решается однозначно. В данной статье разделяется такая точка зрения на собирательные существительные, суть которой изложена следующим образом: «Категория собирательности находит своё грамматическое выражение в отсутствии форм множественного числа. Поэтому формы единственного числа имён существительных, обозначающих лицо, животное или предмет, нередко – в синекдохическом употреблении – приобретают значение собирательности» [4, 136; см. также 5, 113]; «Неполнота форм

числа является основным формальным признаком имен собирательных. В отличие от имён вещественных и абстрактных они лишены даже потенциальной возможности образования форм множественного числа. Значение единственного числа в именах собирательных определяется значением единства, неделимости обозначаемого. Это значение является классификационным, а не словоизменительным» [1, 39].

Указанное понимание собирательных существительных определило выбор существительных для анализа сочетаемости с ними при использовании их в функции подлежащего, сказуемого, что ещё почти не привлекало внимания исследователей.

В данной статье ставится вопрос о выявлении доминирующей сочетаемости собирательного существительного-подлежащего и сказуемого.

Обращение же к анализу указанной сочетаемости собирательных существительных в функции подлежащих и сказуемых требует решения вопроса о материале для исследования.

Обращение к толковым словарям как к источнику информации о доминирующем (типичном) в языковом менталитете носителей языка сведениях в рассматриваемом аспекте информации не даёт.

Действительно, анализ словарных статей с заглавными словами, представляющими собою собирательные существительные, показывает, что в приводимом иллюстративном материале, как правило, не отмечаются случаи функционирования этих существительных как подлежащих и сочетаемость с ними сказуемых. В этом плане типичен иллюстративный материал, включённый в словарные статьи собирательных существительных *листва, бельё*:

«ЛИСТВА, -а, ж., *собир.* Листья дерева, куста. **Молодая л., Густая л.**» [6, 336; жирно выделено мной – В. П.];

«БЕЛЬЁ, -я, ср. *собир.* Предметы нижней одежды, а также тканевые изделия для домашних хозяйственных надобностей. **Шелковое, хлопчатобумажное б. Носильное, постельное, столовое б....**» [6, 41; см. также: 4, 110; жирно выделено мной – В. П.].

Как видно, если иллюстративный материал, связанный с сочетаемостью собирательного существительного, приводится, то он обычно представлен сочетаемостью с описываемым словом согласованного определения (см. выделенное в дефинициях жирно).

В целом же ряде случаев иллюстративный материал с собирательными существительными вообще отсутствует. Так, его нет в словарной статье с заглавным словом *человечество*:

«ЧЕЛОВЕЧЕСТВО, -а, ср., *собир.* Люди, человеческий род» [6, 912].

Это же относится и к собирательному существительному *беднота* и ряду других:

БЕДНОТА, -ы, ж., *собир.* Бедняки, неимущие люди» [6, 37].

Это же наблюдается также при первом значении слова *студенчество*, в котором оно реализуется как собирательное [6, 803].

Однако надо сказать, что в рассматриваемом словаре нет и установки на приведение примеров сочетаемости слов в функции подлежащего и сказуемого: «Для иллюстрации синтаксических связей слова даются наиболее типичные словосочетания, которые показывают употребление данного слова с теми или иными определениями, дополнениями, предлогами» [6, 7]. Всё-таки, думается, что в словарной статье нужны примеры и предикативной сочетаемости, причём той, которая является доминирующей в языковом мышлении носителей языка. В связи с этим возникает вопрос о методе получения такого материала, который позволил бы выявить интересующую доминирующую сочетаемость.

Поскольку степень доминирования той или иной сочетаемости для слова можно выявить при мгновенной реакции на него, то автор данной статьи обратился к направленному ассоциативному эксперименту [7, 74; 2, 130; 3, 16 и др.].

В 2017 году учащимся 8-9 классов МБОУ СШ №113 г. Ростова-на-Дону в количестве 34 человек было предложено к собирательным существительным в функции подлежащего дописать то сказуемое, которое первым придёт в голову: например, *детвора разгулялась, мошкара пристала*. Полученные результаты были качественно-количественно обработаны и для наглядности представлены далее в виде таблиц с последующим обобщением.

Сначала будет представлена сочетаемость собирательных существительных-подлежащих, обозначающих «совокупность лиц или предметов как коллективное единство, как одно неделимое целое» [4, 135; 5, 113

*А. Сочетаемость существительных-подлежащих, обозначающих совокупность лиц как коллективное единство, как одно неделимое целое.*

Собирательное существительное-подлежащее *человечество* обусловило реакцию на него в виде перечисленных далее форм сказуемых: *Человечество: развивается 7, эволюционирует 5, деградирует 4, живёт 4, вымирает 2, продвигается 2, дружит 1, наслаждается 1, погибает 1, продолжает 1, процветает 1, сошло с ума 1*; отсутствие ответов 4 = 34.

Полученные данные показывают:

1) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме настоящего времени, составляют 29 случаев из 34, что составляет 85,3%: *Человечество развивается* 7, *эволюционирует* 5, *деградирует* 4, *живёт* 4, *вымирает* 2, *продвигается* 2, *дружит* 1, *наслаждается* 1, *погибает* 1, *продолжает* 1, *процветает* 1;

2) простые глагольные сказуемые, выраженные фразеологизмом, включающим глагол в форме прошедшего времени совершенного вида, представлены 1 случаем (2,9%): *Человечество сошло с ума* 1;

3) отказы от ответов – 4 случая (11,8%).

Составные и именные сказуемые в ответах вообще отсутствуют.

Следовательно, при собирательном существительном-подлежащем *человечество* частотно доминируют простые глагольные сказуемые, выраженные глаголами в форме настоящего времени.

Возникает вопрос, повторяются ли такие результаты при других собирательных существительных-подлежащих. Для этого нужно обратиться к сочетаемости сказуемых с другими стимулами-подлежащими, выраженными собирательными существительными.

Так, собирательное существительное-подлежащее *молодёжь* обусловило реакцию на него в виде следующих форм сказуемых: *Молодёжь гуляет* 6, *разгулялась* 4, *учится* 3, *веселится* 2, *живёт* 2, *развлекается* 2, *саморазвивается* 2, *выделяется* 1, *двигалась* 1, *купалась* 1, *разговаривает* 1, *расцвела* 1, *росла* 1, *тусуется* 1, *шумит* 1, *хочет быть неординарной* 1, *хулиганит* 1; отсутствие ответов 3 = 34.

В данном случае использованы следующие реакции-сказуемые:

1) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме настоящего времени, составляют 22 случая из 34, т.е. 64,7%: *Молодёжь гуляет* 6, *учится* 3, *веселится* 2, *живёт* 2, *развлекается* 2, *саморазвивается* 2, *выделяется* 1, *разговаривает* 1, *тусуется* 1, *шумит* 1, *хулиганит* 1 = 22;

2) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме прошедшего времени, зафиксированы в 8 случаях (23,5%), из которых 3 случая представлены формами несовершенного вида, а 5 – совершенного: *Молодёжь разгулялась* 4, *двигалась* 1, *купалась* 1, *расцвела* 1, *росла* 1 = 8;

3) осложнённая форма составного именного сказуемого представлена только 1 случаем (2,9%): *Молодёжь хочет быть неординарной* 1.

Таким образом, частотно доминируют простые глагольные сказуемые, выраженные глаголами в форме настоящего времени. На втором месте – выраженные глаголами в форме прошедшего времени, причём более употребительны формы совершенного вида. Единично употребление осложнённой формы составного именного сказуемого.

Полученный результат о частотном доминировании простого глагольного сказуемого, выраженного глаголами в форме настоящего времени, подтверждают данные «Словаря сочетаемости слов русского языка», в котором приведены примеры доминирующей сочетаемости собирательного существительного и простого глагола-сказуемого именно в форме настоящего времени: «Молодёжь **увлекается** чем-л., **участвует** в чём-л., **требует** чего-л. [8, 286; жирно выделено мною – В.П.]».

Собирательное существительное-подлежащее *беднота*, судя по полученным экспериментальным данным, обуславливает сочетаемость с ним перечисленных далее сказуемых-реакций: *Беднота распространилась* 4, *губит* 2, *настала* 2, *встречается* 1, *выживает* 1, *голодала* 1, *горюет* 1, *ищет* 1, *недопустима* 1, *ограничивает* 1, *приблизилась* 1, *присутствует* 1, *просит* 1, *пугает* 1, *растет* 1, *рушит* 1, *убивает* 1, *увеличилась* 1, *умирает* 1; отсутствуют ответы 10 = 34.

Приведённый список показывает степень доминирования каждого случая сочетаемости подлежащего-стимула и сказуемых-реакций:

1) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме настоящего времени, составляют 14 случаев из 34, что составляет 41,2%: *Беднота губит* 2, *встречается* 1, *выживает* 1, *горюет* 1, *ищет* 1, *ограничивает* 1, *присутствует* 1, *просит* 1, *пугает* 1, *растет* 1, *рушит* (экономике) 1, *убивает* 1, *умирает* 1;

2) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме прошедшего времени, выявлены в 9 случаях (26,5%), из которых 1 случай представлен формами несовершенного вида, а 8 – совершенного: *Беднота распространилась* 4, *настала* 2, *голодала* 1, *приблизилась* 1, *увеличилась* 1;

3) составные именные сказуемые 1 (2,9%): *Беднота недопустима* 1.

В данном случае в принципе повторяется результат сочетаемости сказуемого и подлежащего: частотно доминируют простые сказуемые, выраженные глаголами в форме настоящего времени, а на втором месте – глаголами прошедшего времени совершенного вида.

Б. *Сочетаемость существительных-подлежащих, обозначающих совокупность предметов как одно неделимое целое.*

В «Толковом словаре русского языка» [6] одно из значений слова *зелень* отмечено как собирательное:

«ЗЕЛЕНЬ -и, ж. *соби́р.* Овощи и травы, употр. в пищу. Столовая з. Продажа свежей зелени» [6]. С указанием на это значение данное слово было предложено респондентам в качестве подлежащего-стимула для направленной реакции на него сказуемым.

Данные, полученные в результате проведённого эксперимента, показали, что существительное-подлежащее *зелень* в указанном в словарной статье собирательном значении ('овощи и травы, употребляемые в пищу') обусловило реакцию на него в виде перечисленных далее форм сказуемых:

*Зелень растёт 7, продаётся 3, зацвела 3, для питания 3, употребляется 2, выращивалась 1, вянет 1, используется 1, для салата 1, нарезана 1, пахнет 1, помыта 1, позеленела 1, порубана 1, режется 1, собирается 1*; отсутствуют ответы 5 = 34.

Перечисленные реакции-сказуемые распределяются указанным далее образом:

1) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме настоящего времени, составляют 17 случаев из 34 (50,0%): *Зелень растёт 7, продаётся 3, употребляется 2, вянет 1, используется 1, пахнет 1, режется 1, собирается 1* = 17;

2) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме прошедшего времени, представлены 5 случаями (14,7%), из которых 1 случай представлен формами несовершенного вида, а 4 – совершенного: *Зелень зацвела 3, выращивалась 1, позеленела 1*;

3) составные именные сказуемые составляют 7 употреблений (20,6%), в 4 случаях присвяточная часть выражена существительными, а в 3 – страдательными причастиями прошедшего времени: *Зелень для питания 3, для салата 1, нарезана 1, помыта 1, порубана 1*;

Как видно, и в случае обозначения собирательными существительными-подлежащими уже не *совокупности лиц как коллективного единства, как одного неделимого целого, а совокупности неживых предметов* частотно доминирующим остаётся простое глагольное сказуемое, выраженное глаголом в форме настоящего времени, к которому также частотно приближается сказуемое, выраженное глаголом в форме прошедшего времени, причём предпочтительно в форме также совершенного вида. Особенностью же является достаточно частое использование составного именного сказуемого с присвяточной частью, выраженной существительным со значением предназначения (*для питания 3, для салата 1*) и страдательным причастием прошедшего времени (*нарезана 1, помыта 1, порубана 1*).

Для возможности сопоставления в качестве стимула-подлежащего было предложено также собирательное существительное *листва*, которое обусловило следующие реакции-сказуемые: *Листва: опадает 12, шуршит 3, зеленеет 2, растёт 2, распустилась 2, желтеет 1, колышется 1, кружилась 1, парит 1, показалась 1, развивается (на ветру) 1, сохнет 1, шевелится 1, шумела 1*; отсутствуют ответы 4 = 34.

Полученные реакции-сказуемые распределились следующим образом:

1) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме настоящего времени, составили 25 случаев из 34 (73,5%): *Листва опадает 12, шуршит 3, зеленеет 2, растёт 2, желтеет 1, колышется 1, парит 1, развивается (на ветру) 1, сохнет 1, шевелится 1*;

2) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме прошедшего времени, оказались представленными 5 случаями (14,7%), из которых в 2 случаях использованы формы несовершенного вида, а в 3 – совершенного: *Листва распустилась 2, шумела 1, кружилась 1, показала 1*.

Таким образом, и в данном случае наблюдается доминирование глаголов-сказуемых в форме настоящего времени, а среди форм прошедшего времени – совершенного вида, хотя в данном случае это различие незначительное, всего на 1 единицу.

Реакции-сказуемые на собирательное существительное-подлежащее *зерно* в значении 'семена хлебных злаков' оказались следующие: *Зерно вырастает 4, прорастает 3, лежит 3, собрано 3, сыпется 3, мелется 2, сеется 2, употребляется 2, хранится 2, используется 1, перемалывается 1, цветет 1, поспело 1*; отсутствуют ответы 5 = 34.

Эти реакции-сказуемые представляют собой:

1) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме настоящего времени, составляют 24 случая из 34 (70,6%): *Зерно вырастает 4, прорастает 3, лежит 3, сыпется 3, мелется 2, употребляется 2, хранится 2, используется 1, перемалывается 1, цветёт 1*;

2) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме прошедшего времени, представлены 1 случаем (2,9%), причём совершенного вида: *Зерно поспело 1*;

3) составное именное сказуемое с присвяточной частью, выраженной страдательным причастием прошедшего времени, зафиксировано в 3 (8,8%) случаях: *Зерно собрано 3*.

Очевидно, что при собирательном существительном-подлежащем наблюдается сохранение доминирования глаголов-сказуемых в форме настоящего времени, а также внимание в форме прошедшего времени к форме совершенного вида.

Стимулом-подлежащим *бельё* были обусловлены следующие сказуемые в количестве 23: *Бельё сохнет* 5, *сушится* 4, *висит* 3, *постирано* 3, *стирается* 1, *почистилось* 1, *высохло* 1; ошибочных ответов 5.

Эти сказуемые представлены следующим образом:

1) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме настоящего времени, составляют 13 случаев из 23 (56,5%): *Бельё сохнет* 5, *сушится* 4, *висит* 3, *стирается* 1= 13;

2) простые глагольные сказуемые, выраженные глаголом в форме прошедшего времени, представлено 2 случаями (8,7%); в обоих случаях это формы совершенного вида: *Бельё почистилось* 1, *высохло* 1;.

3) составное именное сказуемое с присвяточной частью, выраженной страдательным причастием прошедшего времени - 3 употребления (13,0%): *Бельё постирано* 3.

Ошибочных ответов, когда стимул-подлежащее было переосмыслено испытуемыми в стимул-дополнение, зафиксировано 5: *Бельё моют* 1, *чистят* 1, *стирают* 1, *развесили* 1, *носят* 1

В данном случае по-прежнему наблюдается частотное доминирование форм настоящего времени, а из форм прошедшего времени также зафиксирована форма совершенного вида.

С целью наглядности обобщения полученные экспериментальные данные представлены в виде приведённой далее таблицы.

Таблица №1

Сочетаемость собирательных существительных-подлежащих и сказуемых

собирательное существительное-подлежащее	простое, наст. время (н/в)	простое, прошедшее вр. (н/в, с/в)	простое, буд. вр. (н/в, с/в)	составное глагольное сказуемое	составное именное сказуемое	отсутствие ответов
<i>человечество</i> (всего 34)	<b>29</b> 85,3%	<b>1</b> 2,9%: н/в <b>0</b> ; с/в <b>1</b>				<b>4</b> 11,8%
<i>молодёжь</i> (34)	<b>22</b> 64,7%	<b>8</b> 23,5%: н/в <b>3</b> с/в <b>5</b>			<b>1</b> 2,9%	<b>3</b> 8,8%
<i>беднота</i> (34)	<b>14</b> 41,2%	<b>9</b> 26,5%: н/в <b>1</b> с/в <b>8</b>			<b>1</b> 2,9%	<b>10</b> 2,9%
<i>зелень</i> (34)	<b>17</b> 50,0%	<b>5</b> 14,7%: н/в <b>1</b> с/в <b>4</b>			<b>7</b> 20,6%	<b>5</b> 14,7%
<i>листва</i> (34)	<b>25</b> 73,5%	<b>5</b> 14,7%: н/в <b>2</b> с/в <b>3</b>				<b>4</b> 11,8%
<i>зерно</i> 34	<b>24</b> 70,6%	<b>1</b> 2,9%: н/в <b>0</b> с/в <b>1</b>			<b>3</b> 8,8%	<b>6</b> 17,6%
<i>бельё</i> (23 вместе с 5 ошибочными ответами)	<b>13</b> 56,5%	<b>2</b> 8,7%: н/в <b>0</b> с/в <b>2</b>			<b>3</b> 13,0%	<b>5</b> ошибочные ответы
<i>Всего:</i> 227 (вместе с 5 ошибочными ответами)	<b>144</b> 63,4%	<b>31</b> 13,7%			<b>15</b> 6,6%	<b>37</b> 16,3%

Данные, приведённые в таблице, показывают, что, судя по экспериментально полученным результатам, с собирательными существительными в функции подлежащего сильнее ассоциируются простые глагольные сказуемые, выраженные глаголами в форме настоящего времени. Поэтому указанная сочетаемость фиксируется более чем в половине случаев, т.е. в 63,4% случаев. Второе место по частотности сочетаемости занимают простые глагольные сказуемые, выраженные глаголами в форме прошедшего времени, но они составляют всего 13,7%, что в 4,6 раза меньше по сравнению с количеством форм настоящего времени. Формы же будущего времени вообще ни разу не были зафиксированы. Названная сочетаемость наблюдается, как было показано, при различных собирательных существительных-подлежащих, т.е. она не зависит от конкретного значения собирательного существительного, использованного в качестве подлежащего-стимула. Однако различие семантики собирательных существительных-подлежащих сказывается на наличии / отсутствии мгновенной сочетаемости с ними составного именного сказуемого, хотя она составляет небольшой процент - 6,6%.

При мгновенной направленной реакции вообще не наблюдается сочетаемости собирательного существительного-подлежащего и простого глагольного сказуемого, выраженного глаголом в форме будущего времени, а также составного глагольного сказуемого.

Думается, что полученные данные о частотно доминирующей сочетаемости собирательного существительного-подлежащего и сказуемого должны быть учтены в толковом словаре и в словаре сочетаемости слов при выборе иллюстративного материала.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева Э.В., Имена собирательные в современном русском языке // Филологические науки, 1982, № 3.– С.37- 39
2. Белянин В.П. Психоллингвистика: Учебник / В.П. Белянин. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. — 232 с
3. Букаренко С.Г., Отражение фрагментов русской языковой картины мира в предикативных стереотипных словосочетаниях. М., 2009.– 232 с.
4. Виноградов В.В., Русский язык. 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с
5. Грамматика русского языка, АН СССР 1960.
6. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.:Азъ, 1993. – 960 с.
7. Серкин В.П. Методы психосемантики: учеб пособие для студентов вузов (Текст). – М.: Аспект-Прогресс, 2004. – 207с.
8. Словарь сочетаемости слов русского языка. М.: Русский язык// Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина, 1983. – 688 с.

## Раздел III. История

А.С. Величко

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПАВЛА I НА РУБЕЖЕ XVIII-XIX ВВ.

**Аннотация.** В статье рассматривается деятельность Павла I на рубеже XVIII-XIX вв. в сфере образования, которая зачастую не берется во внимание большинством исследователей. Его правление практически исчезает из их поля зрения, тем самым разрывается четкая линия «екатерининско-александровского» развития образования. Можно справедливо заметить, что система образования была именно той сферой, в которой можно было упоминать о движении вперед. Это подтверждается и тем, что за почти пять лет своего правления императором было издано свыше тридцати указов, затрагивающих преобразования в системе образования в Российской империи.

**Ключевые слова:** образовательная политика, дворянство, элитное образование, Павел I.

A.S. Velichko

### EDUCATIONAL POLICY OF PAUL I AT THE TURN OF XVIII-XIX CENTURIES

**Abstract.** The article examines the activities of Paul I at the turn of XVIII-XIX centuries in the field of education, which is often not taken into account by most researchers. His rule virtually disappears from their sight, thus torn clear line "Catherine Alexander" the development of education. It is fair to say that the education system was exactly the sphere in which we could mention moving forward. This is confirmed by the fact that after almost five years of his reign, the Emperor published over thirty decrees affecting the transformation in the education system in the Russian Empire.

**Key words:** educational policy, nobility, elite education, Paul I.

Даже несмотря на определенный прогресс, совершенный в XVIII веке благодаря распространению просветительских идей, общий уровень образования в России считался крайне низким. Школ в России не хватало не только для низших сословий, но и для дворян, которые получали знания благодаря домашним учителям или учебе за границей. Император Павел I, модернизируя систему образования, старался оставить непоколебимым ее замкнутый сословный характер. Подобный характер выражался в создании образовательных заведений для каждого сословия. Но прежде всего упор делался на образование дворянских детей. Во многом образовательная реформа конца века определялась нуждами социально-экономической политики.

Поэтому первоначально император приступил к реформации системы дворянского образования. Буквально с первых дней своего правления он обратился к реставрированию учрежденных еще Петром Великим юнкерских школ при Сенате на прежних основаниях, мотивируя это необходимостью для службы. В связи с этим 1 января 1797 года выходит его одноименный Именной указ, данный Сенату. Система приема и обучения была составлена с присущей Павлу тщательностью [1].

В первую очередь император приказал при департаментах Сената в столице и в Москве и во всех коллегиях восстановить «определение и обучение» юнкеров. Исключение составляли лишь две – Адмиралтейская и Военная. Спустя время было решено, что обучение юнкеров будет производиться не при всех учреждениях, а в юнкерской школе, специально созданной при Сенате. Ее главной целью было образование благородных чиновников. Разумнее всего такую школу было открыть при столичных канцеляриях сенатских департаментов, потому что генерал-прокурору легче будет следить за ней, а обучение юнкеров будет успешнее. 14 января 1797 года был издан Высочайше подтвержденный доклад Генерал-Прокурора князя Куракина А.Б. «Об учреждении школы при Канцелярии Санктпетербургских департаментов Сената для обучения Юнкеров» [2]. В нем говорилось, что в школы могли приниматься только дворянские дети, возрастом от двенадцати лет. К тому же, им необходимо было свое дворянское достоинство доказать еще до наступления вступительных экзаменов [3].

Важно здесь сказать, что желающих обучаться в школе юнкеров, по сравнению с первой половиной XVIII века, было сравнительно больше. А подобный интерес легко объяснялся, в первую очередь, тем, что тяготы военной службы при Павле I стали невыносимы. А.В. Романович-Словатинский в своем исследовании подтверждает это, говоря, что строгости военной дисциплины взяли верх над отвращением дворян к службе гражданской. Дворянство начало поступать на гражданскую службу в таком количестве, что пришлось вводить ограничения [4]. Как сообщает ежедневная общественно-политическая газета «Санкт-Петербургские ведомости», 22 февраля бы-

ла открыта первая юнкерская школа. Те поступающие, кто до зачисления в списки юнкеров не изучал предметы, необходимые для них, определялись первоначально в списки титулярных юнкеров. И им присваивалось соответствующее звание.

Науки в таких учебных заведениях разделялись на две категории: «приготавливающие ученика к приобретению наук звания» и «самые науки звания». Главным предметом обучения предполагалась юриспруденция. Грамоту решено было не преподавать, объясняя это тем, что поступившие ученики уже должны были иметь представление о ней. Зато правописанию и чистописанию было уделено большее внимание. Генерал-прокурор Куракин считал, что без знания грамматики затруднительно приобретать знания по другим предметам. Для будущего чиновника полезными утверждались такие науки, как геометрия, арифметика и тригонометрия, которые еще объединялись в понятие «чистая математика». Логика считалась полезным предметом для судей, а немецкий язык преподавался по причине того, что являлся делопроизводственным языком для многих областей, входящих в состав Российской империи. Информация, получаемая на уроках истории и географии, не только отечественной, но и зарубежной, должна была оказаться полезной, так как многие законы и права предполагали знания этих дисциплин. Наличие специально введенного предмета «нравоучение», основанного на религиозной основе являлось фундаментом «образа мыслей и деяний будущего гражданина». Первая часть предмета предполагала преподавание катехизиса, а вторая заключалась в изъяснении гражданского долга. Уроки рисования считались полезными, например, для создания чертежей. Гражданские законы изучались как на теоретическом уровне, так и на практике. Для этого обучаемые под руководством учителя, специально составляли прошения и т.д. [5].

Педагогический состав первоначально насчитывал десять человек – по два для каждого класса обучения, а также учителя рисования и немецкого языка. В случае увеличения числа учащихся планировалось и увеличение состава педагогов. Учебные пособия – карты, глобусы и сами учебники, должны были поставляться Комиссией об учреждении училищ.

Желающий поступить имел право начать обучение не с первого класса, а с соответствующего его знаниям. Для управления школой назначался инспектор из числа старших учителей, за которым в свою очередь наблюдал назначенный генерал-прокурором сенатский чиновник. Инспектор обязан был следить за прилежанием и успехами обучающихся, а также за тем, чтобы они не опаздывали, не симулировали болезни и не прогуливали занятия. Учащиеся получали жалованье в размере ста рублей в год [6].

Из изложенного выше заметно, что дотошно изложенный план обучения разрабатывался по единственно главной причине – в стране были необходимы честные, грамотные и всесторонне образованные чиновники. К тому же это давало дорогу к успешной государственной службе молодым талантливым ученикам. Те ученики, кто показал особые успехи в изучении канцелярского дела и прочих, определенных уставом, наук, по прошествии двух лет производились в коллегии-юнкеры четырнадцатого класса Табели о рангах. После они проходили службу в центральных и высших учреждениях, согласно штатным узаконениям. Работу школы верховная власть находила успешной, в результате чего первые ее выпускники получили направление на службу в Сенат и коллегии. Известный мемуарист и публицист Н.И. Греч, обучавшийся в школе юнкеров в то время, сообщает, что в ней учили немногому, но учили добросовестно и основательно [7].

Необходимость обеспечения растущего бюрократического аппарата квалифицированными кадрами объясняло повышенный интерес императора к учебным заведениям. От того, что ключевым источником получения знаний у дворян оставалось обучение за границей или домашнее воспитание, их образовательный уровень оставался достаточно низким.

В апреле 1798 года Павел объявил Сенату указ, которым запрещал обучаться за границей в любых образовательных учреждениях. В Лейпциге таких студентов насчитывалось тридцать шесть человек, в Йене – шестьдесят пять. [8]. Павел Петрович официально объяснял это так: «по причине возникших ныне в Иностранных Училищах зловредных правил к воспалению незрелых умов на необузданные и развратные умствования подстрекающих и вместо ожидаемой от воспитания посылаемых туда молодых людей пользы, пагубу им навлекающих» [9]. 17 июня 1798 года Павел I распорядился, чтобы в течение двух месяцев все российскоподданные юноши, обучающиеся за пределами России, вернулись на родину, издав к тому же указ о конфискации имений в пользу казны [10]. Это легко объяснялось тем, что верховная власть страны боялась проникновения в Российскую империю революционных идей и желала общение с Европой ограничить сверху. Был введен запрет на обучение молодого дворянского поколения в зарубежных учебных заведениях.

Тем временем императору неоднократно поступали заявления с проектами открытия учебных заведений разного характера, так как существующие столичный университет и находящаяся при нем гимназия, а также морской и сухопутный кадетские корпуса были не способны поставлять грамотные и военные кадры, так необходимые для государства. Высочайшее одобрение получил

проект прибалтийского дворянства, наиболее педагогически и экономически проработанный из многих других, о создании протестантского университета.

Именно прибалтийское дворянство сильнее всего ощутило удар, нанесенный указом, запрещающим обучение за границей из-за того, что в тот момент в немецких университетах обучалось множество лифляндских дворян. Об их отъезде геттингенские профессора жалели, говоря, что лишаются столь многочисленный и уважаемый класс учеников. Конечно, русские студенты были не многочисленны, но обязательный отъезд на родину для них оказался весьма болезненным. Проживший почти десять лет за границей студент медицинского факультета Андрей Кондура был вынужден вернуться перед самой защитой диссертации [11].

Спустя полгода после получения прошения, чтобы удовлетворить потребности прибалтийского дворянства был разработан и высочайше утвержден план об учреждении Дерптского протестантского университета. Он создавался по образцу университета в Москве и подчинялся только Сенату. В нем могли обучаться не только дворяне, но и иностранные студенты. Все здания университета были освобождены от постоя, а преподаватели и их дети от личной подати. Так же была создана типография и цензурная комиссия при университете, главной задачей которой являлось обеспечение учебного процесса необходимой литературой. Совет, состоящий из профессоров и собирающийся два раза в год, находился во главе университета.

Университет состоял из четырех факультетов: медицинский, философский, юридический и «лютеранского исповедания согласно аугсбургскому исповеданию». Достаточно широким оказался и перечень учебных дисциплин, изучаемых в университете. На теологическом факультете преподавались, помимо церковной истории, гомилетики, догматики и богословской литературы, восточные языки и экзегетика. На медицинском факультете преподавали терапию, клинику, хирургию, ботанику, химию, физиологию, акушерство и анатомию. Лекции по государственному, гражданскому и уголовному праву читались на факультете юридическом. А на философском факультете преподавались практические и теоретические науки – математика, физика, статистика, экономика, латинский и греческий языки, география и всеобщая история, военная наука, и, разумеется философия.

Также в университете имелись библиотека, обсерватория, хирургическая больница на десять посетителей, клинический институт на четырнадцать посетителей, исторический кабинет, повивальный институт на шесть человек, анатомический театр, ботанический сад, манеж и химическая лаборатория. Окончившие учебу студенты могли быть приняты на службу в чине коллежского регистратора. Обучение являлось платным: от восьми до двенадцати рублей за полугодие [12].

Готовящийся к открытию Дерптский университет, пожалуй, мог стать крупнейшим учебным заведением и научным центром, как западных окраин страны, так и всей Империи. Случайным не было и место его создания. Учреждая университет в Прибалтийских землях, Павел считал что педантичные немцы могли подготовить кадры для бюрократического аппарата куда более основательно, к тому же, без опасения заразить их «революционной заразой».

Но в 1801 году, незадолго до планируемого открытия университета, его было решено перенести в Митава и открыть на базе существующей гимназии. По всей видимости, это было связано исключительно с вопросами организации. С одной стороны Павел хотел напомнить дворянству, что появление высшего учебного заведения зависит непосредственно от воли верховной власти. С другой, для месторасположения университета более выгодное расположение имела именно Митава. В докладе дворянской комиссии это объяснялось следующим образом: «Дерпт находится в середине трёх губерний — Лифляндской, Курляндской и Эстляндской; положение своё имеет на сухом месте, между тем как Митава окружена болотами; употребляет российскую монету и ассигнации и сверх того превосходит дешёвизной съестных припасов» [13]. Уже после смерти Павла университет в Дерпте все же появился. 21 апреля 1802 года состоялось его торжественное открытие, а 1 мая уже началось чтение лекций [14].

Дерптский университет был основан по инициативе прибалтийского дворянства, и по плану не считался строго дворянским сословным заведением. Дерптское Общество благородных девиц, учрежденное на подобию знаменитого Смольного института, напротив, создавалось исключительно для дочерей прибалтийских дворян. Подобно университету, создание общества исходило от местного дворянского собрания и также получило одобрение на высочайшем уровне в виде именного указа от 26 сентября 1797 года. К нему был приложен Статут, объявивший главной целью создания общества «вспомоществование и содержание благородных девиц в Лифляндском герцогстве», «кои находятся в скудости и недостатке». Членам общества обеспечивалось жилище, содержание и услуга до 80 руб. в год. Для того, чтобы стать членами общества, девица «должна была доказать принадлежность к дворянству с дедов по материнской и отцовской линии», «быть не старше 18 лет и иметь не более 50 руб. годового дохода» [15]. Помимо этого, двенадцать девиц принимались как пенсионерки с взносом при вступлении две тысячи рублей. Таким образом, ин-

ституты благородных девиц подготавливал дворянок молодого поколения к роли хозяйки в доме и к будущей семейной жизни.

Сословные потребности, которые определяли характер дворянского образования при Павле Петровиче, отчетливо проявились в Казанской губернской гимназии. О необходимости возобновления в городе Казани гимназии, закрытой в 1789 году, для обучения дворян, император услышал еще в начале 1797 года от казанского военного губернатора князя П.С. Мещерского. 31 октября 1797 года Павел подписал разрешение о создании городской гимназии и поручил Мещерскому составить положение по этому вопросу, с чем князь успешно справился [16]. А уже 21 декабря 1797 года государь утвердил составленное им положение. К сожалению, с отставкой Мещерского процесс открытия гимназии, хотя и не прекратился, но заметно замедлился. 6 марта 1798 года Павел распорядился, чтобы государственный казначей барон А.И. Васильев каждый год отпускал семнадцать тысяч триста рублей на содержание гимназии в Казани.

Во время пребывания в Казани, Павел утвердил 29 мая 1798 года изменения, внесенные пришедшим на смену князю Мещерскому Б.П. де Ласси в утвержденное положение. А на содержание гимназии с этого момента было решено выделять тридцать семь тысяч рублей. Казанская гимназия в качестве образца имела гимназию при Московском университете. Согласно уставу, «целью воспитания и учения в гимназии полагается то, чтобы со временем можно было получать людей, способных более к гражданской жизни и к военной и гражданской службе, нежели к состоянию, отличающему ученого человека, для которых есть в государстве другие высшие училища» [17].

Программу гимназии составляли следующие предметы: из философских наук – логика и практическая философия; из юридических – практическое законоискусство; из физико-математических – механика, физика, гидравлика, натуральная история, землеведение, геометрия и тригонометрия, гражданская архитектура; из военных – артиллерия, фортификация, тактика. А также языки – французский, немецкий, латинский и как прежде – татарский; искусства – рисование, танцы, фехтование и музыка. Возобновленной гимназии Павлом была пожертвована Потемкинская библиотека, находящаяся в Новороссийске, и имевшая очень много ценных и редких книг, а также рукописи. Кроме этого, в библиотеку при гимназии были отправлены книги Г. Полянского [18].

По воспоминаниям С.Т. Аксакова, поступившего гимназию с возобновлением ее деятельности в 1799 году, директором был Александр Логинович Лихачев, математику преподавали Г.И. Карташевский и П.А. Цеплин, философию — Левицкий, российскую словесность и математику — И.М. Ибрагимов, всеобщую и русскую историю и географию — И.Ф. Яковкин, французский, немецкий и латинский языки — Эрих [19].

Главной целью обучения, по замыслу законодателя, должно было стать не только то, чтобы ученики получали знания из наук, но и «чтоб образовывали душу свою по добрым и благу общественному полезным правилам, для чего... не допустить воспитанников ни до каких худых правил». Перед учебным заведением также ставилась задача не только профессиональной подготовки, но также воспитания дворянства. Вследствие этого в учебный план были введены «шляхетские» науки – танцы, фехтование, верховая езда. Нравственному воспитанию также уделялось большое внимание.

По уставу в гимназии обучалось сорок учеников, часть из состава которых были казенные, а часть пенсионеры, то есть платили за свое обучение. Тех, кто особо отличился, награждали: дворян – ста пятьюдесятью рублями; разночинцев – ста двадцатью. А за «особливую ревность представлялись не в пример прочий повышению чином». По окончании гимназии выдавался аттестат, который давал право через три года после вступления в действительную службу получить офицерский чин.

Сословный характер образования проявлялся в соединении со служебными правами и привилегиями дворян. Ученики, закончившие Казанскую гимназию, могли поступить сразу в обер-офицерские чины, в то время как выпускники Коммерческого училища, которые прежде могли пользоваться правами и преимуществами, имевшимися у дворян и которые причислялись к четырнадцатому классу, поступали уже только в купеческое состояние.

Медицинское образование в России XVIII века доступно было в Калининском медико-хирургическом училище в Петербурге, на медицинском факультете Московского университета, а также в Кронштадте и Елизаветграде. В медико-хирургических училищах был установлен пятилетний срок обучения. На трех первых курсах студенты проходили анатомию, физиологию, хирургию, а также общеобразовательные предметы. Старшие курсы были рассчитаны на практические занятия по типу дежурства в клинических палатах. Выпускники после успешной сдачи экзаменов получали звания лекарей.

Новая страница в истории медицинского образования была открыта 18 декабря 1798 года, когда император Павел I поручил директору Медицинской коллегии А.И. Васильеву подготовить

материальную основу – организовать строительство помещений для учебных помещений и общежития для создания в столице медицинского учебного заведения высшего уровня [20]. Эта дата впоследствии и стала днем основания медико-хирургической академии в Петербурге. Открыта академия была уже в 1800 году на базе Кронштадтского медико-хирургического и Петербургского училищ [21]. В том же году в ней началось чтение лекций. На долгое время академия стала важнейшим центром Российской империи по развитию медицины и подготовке врачей. Медико-хирургическая академия находилась в ведении Медицинской коллегии и управлялась собранием профессоров, старейший из которых назначался председателем. Первым председателем стал Карл Рингебройт [22]. Русские были профессорами – В.М. Севергин, В.В.Петров, Г.Ф. Соболевский, И.Ф. Буш, П.А. Загорский и адъюнктами – Т.А. Смеловский и Г.И. Сухарев [23].

Всего кафедр было семь: ботаники и химии, хирургии, акушерства и судебной медицины, анатомии и физиологии, математики и физики, патологии и терапии, материи медики (фармакологии). Курс обучения продолжался четыре года. С первого по второй классы обучающиеся назывались учениками, а в третьих-четвертых – студентами. Основой состав их присылался из семинарий, но имелись и волонтеры. Достаточное финансирование, а также отличная организация дела быстро позволили наладить подготовку врачей. Имелась солидная материальная база: физические и химические лаборатории, обширные библиотеки, анатомические театры, ботанические сады. Подготовка учащихся могла сочетать в себе как теоретическую подготовку, так и медицинскую практику. Это позволяло студентам сразу по окончании выполнять обязанности фармацевтов и лекарей в полном объеме. Множество выпускников отправлялись служить во флот или армию, которые из-за практически непрерывающихся войн и конфликтов несли большие потери.

Еще до своего восшествия на престол Павел I в 1794 году учредил в Гатчине сиротский дом, который 31 марта 1797 году был переведен в Петербург и переименован в Дом военного воспитания. Создание сиротского дома объяснялось кратковременным пребыванием Павла на русско-шведской войне, вызвавшим у него чувство сострадания к печальной участи многочисленных сирот. 23 декабря 1798 года указом Павла I это учреждение было преобразовано в Императорский военно-сиротский дом, который просуществовал до 1829 года [24]. Для создания аналогичных учреждений во всех губерниях была учреждена особая экспедиция при Военной коллегии. В военно-сиротский дом принимались воспитанники обоих полов, причем существовало два отделения – благородное и разночинное. Майор Вейрман был назначен директором Императорского военно-сиротского дома, который располагался в здании графа Воронцова у Обухова моста. В первом насчитывалось порядка двухсот мальчиков и полсотни девочек. Во втором восемьсот мальчиков и пятьдесят девочек. Воспитанниками благородного отделения были дети дворян и офицеров, при этом мальчиков называли кадетами, так как они обучались по программе кадетских классов, хоть и сокращенной. По освоению программы кадетов могли произвести в офицеры, но в гвардию и специальные войска они назначались лишь в виде исключения. 17 воспитанников этого дома 7 мая 1799 года были произведены в офицеры.

На разночинном отделении учились дети солдат, учителей, придворных секретарей и мастеровых. В солдатских отделениях учащиеся проходили Закон Божий, арифметику, чтение и письмо. А по достижении восемнадцатилетнего возраста были определены в войсковую часть на действительную службу. В отделениях для девочек обучение шло по аналогичным программам, за исключением военных наук и математики, с добавлением в учебный план рукоделий. По достижении шестнадцати лет их родителям предоставлялось право детей забирать к себе, при условии благопристойного их содержания. В ином случае, девушки оставались под присмотром военно-сиротского дома и поступали на урочное время с договором в партикулярные дома. Если воспитанницы выходили замуж, они получали приданое. Девушкам из благородного сословия полагалось три сотни рублей из сумм кабинета Его Величества и две сотни из сумм дома. Солдатские дочери получали двести рублей из кабинета и сто рублей из заведения. Основной целью создания Военно-сиротского дома было воспитание верных поданных, способных употребить свои познания к славе монарха и отечества и полезных для службы войск его императорского величества.

В сфере образования Павел со своим правительством двигается в дальнейшем по пути расширения дворянских привилегий, и отделению его от других сословий. Особенное отношение государя к систематизации и единообразию отразилось в указе 11 февраля 1801 года. В нем говорилось, что в подчинение обер-прокурора А. Оленина, возглавлявшего третий департамент, который в свою очередь занимался делами дошкольных и учебных заведений в России, обязаны были поступать все сведения обо всех учебных заведениях. И было велено приступить «к собранию таких, начав с учебных заведений, под разными именами состоявших под управлением иезуитства» и истребовав «списки всем воспитанникам, со значением какого они закона, коих родителей, каких лет, на каком основании принимаются и выпускаются, каким именно предметам обучаются» [25].

С большой долей вероятности можно считать, что этот указ послужил бы началом целой серии указов, призванных внести единообразие и централизацию в систему сословного образования в России. Смерть Павла 11 марта 1801 года оборвала эту работу. Но, так или иначе, император успел заложить фундамент в ту систему образования, благодаря которой в последующие года в стране появилось множество деятелей «Золотого века».

Таким образом, продолжая политику Екатерины II в сфере образования, Павел I стремился к повсеместному распространению просвещения во все слои населения страны. В отличие от своей матери, он не пытался создать «новую породу людей». Его цели были куда скромнее, а методы прагматичнее. Политика Павла I в области образования, обусловленная потребностями России, была еще одним логическим звеном в политике самодержавия для придания сословного характера образованию. Каждому сословию в таком случае он старался определить четко отведенное место в иерархии профессий и создать обученных и грамотных профессионалов, способных строго и беспрекосно выполнять вверенное им дело.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Полное собрание законов Российской империи. Том 24. №17707 [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html). (дата обращения 12.2.2018).
2. Полное собрание законов Российской империи. Том 24. №17733 [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html). (дата обращения 12.2.2018).
3. Полное собрание законов Российской империи. Т. 25. № 19136: 5 октября 1799 г.; Т. 26. № 19271. 11 февраля 1800 г.; № 19672. 30 ноября 1800 г. [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html) (дата обращения 12.2.2018).
4. Романович-Славатинский А. В. Дворянство в России от начала XVIII века до отмены крепостного права. — СПб., 1870. — 594 с.
5. Безродный А.В. О подготовке опытных и образованных деятелей для государственной службы // Журнал Министерства Юстиции. 1903. № 9. Ноябрь. С. 255—263.
6. Полное собрание законов Российской империи. Том 24. № 17707. 1 января; № 17733. 14 января; № 17912. 8 апреля; № 17973. 29 мая; № 18059. 22 июля 1797г.; [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html) (дата обращения 12.2.2018).
7. Греч Н.И. Записки о моей жизни. М., 1990. —С. 138.
8. Пыпин А.Н. Общественное движение в России при Александре I. Издание 3-е, с доп. СПб., Типография М.М.Стасюлевича, 1900. XIV, —587 с.
9. Полное собрание законов Российской империи. Том 25. №18474 [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html). (дата обращения 20.2.2018).
10. Полное собрание законов Российской империи. Том 25. №18553. [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html). (дата обращения 20.2.2018).
11. Андреев А. Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII — первой половины XIX века. [Электронный ресурс]. –URL: <http://www.universalinternetlibrary.ru/book/22813/ogl.shtml> (дата обращения 24.2.2018).
12. Петухов Е. В. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский, университет за сто лет его существования (1802-1902) : Ист. очерк : Т. 1 : Первый и второй периоды (1802-1865). - Юрьев, 1902. с.102-108.
13. Ферлюдин П. 1 // Исторический обзор мер по высшему образованию в России. Академия наук и университеты. — Саратов, 1894. — С. 166.
14. Соловьев И. М. Русские университеты в их Уставах и воспоминаниях современников. — СПб.: Книгоиздательство «Энергия», 1913. Вып. 1. Университеты до эпохи шестидесятых годов.
15. Полное собрание законов Российской империи. Том 24. №18136. [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html). (дата обращения 26.2.2018).
16. Полное собрание законов Российской империи. Том 24. №18228. [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html). (дата обращения 26.2.2018).
17. Владимиров В. В. Историческая записка о 1-й Казанской гимназии — Ч. 3 — Казань: Унив. тип., 1867—1868. — 4 т. Ч. 3. — 1868.
18. Рафикова Г. Первой Казанской мужской гимназии — 240 лет. [Электронный ресурс] –URL: [http://www.archive.gov.tatarstan.ru/magazine/go/anonymous/main/?path=mg:/numbers/1998\\_1\\_2/09/2/](http://www.archive.gov.tatarstan.ru/magazine/go/anonymous/main/?path=mg:/numbers/1998_1_2/09/2/). (дата обращения 28.2.2018).
19. Аксаков С.Т. Гимназия / Воспоминания. [Электронный ресурс] –URL: [https://fictionbook.ru/author/sergey\\_timofeevich\\_aksakov/vospominaniya/read\\_online.html/](https://fictionbook.ru/author/sergey_timofeevich_aksakov/vospominaniya/read_online.html/). (дата обращения 2.3.2018).
20. Полное собрание законов Российской империи. Том 25. №18783 [Электронный ресурс] – URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html). (дата обращения 2.3.2018).
21. Военно-медицинская академия // Волков С.В. Русский офицерский корпус. — М., Воениздат, 1993 [Электронный ресурс] –URL: <http://www.adjudant.ru/officer/06.htm> (дата обращения 2.3.2018).
22. Русский биографический словарь: в 25 томах. — СПб.— М., 1896—1918. — с. 223.
23. Русский биографический словарь: в 25 томах. — СПб.— М., 1896—1918. — с.189.
24. Анучин Д.Г. К истории Императорского военно-сиротского дома и Павловского кадетского корпуса // Исторический вестник, 1890. — Т. 41. - № 9. — С. 613-620.
25. Полное собрание законов Российской империи. Том 26. №19748 [Электронный ресурс] –URL: [http://nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://nlr.ru/e-res/law_r/content.html). (дата обращения 4.3.2018).

С.А. Донских, С.А. Артеменко

## ИСТОРИЯ ГБПОУ РО «ТАГМЕТ» КАК ОСНОВА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

**Аннотация.** Материальное производство – это основа существования любого индустриального общества. А в современном индустриальном обществе материальное производство должно быть ещё и высокоинтеллектуальным. Значительное место здесь занимает подготовка квалифицированных рабочих кадров. В статье даётся обзор истории профтехобразования в России и истории подготовки рабочих кадров для Таганрогского металлургического завода.

**Ключевые слова:** профтехобразование, подготовка рабочих кадров, металлургическое производство

## THE STORY OF GOU SPO RO «TAGMET» AS THE BASIS FOR THE STUDY THE HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA

**Abstract.** Material production is the basis of existence of any industrial society. But in modern industrial society, material production must be highly intelligent. A significant place here is the training of skilled workers. The article provides an overview of the history of vocational education in Russia and the history of training for workers of the Taganrog metallurgical plant.

**Keywords:** Vocational education, personnel training, metallurgical production.

S.A. Donskih, S.A. Artemenko

Историю профтехобразования в России в определённой степени можно проследить по тому, как менялись названия техникума «Тагмет». Но о смене названий несколько позже, сначала об истории вообще.

Любому мастеру, в любой отрасли, будь-то ремесло или искусство, рано или поздно для того, чтобы его дело продолжало жить и приносить пользу людям, нужны были ученики. А значит, вопрос о возникновении профессионального обучения уходит далеко в глубь веков. Если рассматривать только древнерусских мастеров, то о многих таких талантах можно найти былины и летописные свидетельства.

О действительном зарождении организованного и систематического профессионального образования в нашей стране можно говорить со времён Петра I, считавшего обучение молодёжи одним из важных направлений в политике государства. Но о настоящем расцвете профобразования можно говорить только со второй половины XIX – первых лет XX века, до начала Первой мировой войны.

Цель Петра I состояла в превращении Руси в сильное цивилизованное государство, с которым будут считаться соседи, уважать союзники, а враги бояться. Реализовать далеко идущие планы Петра помогло богатство природных ресурсов России. Но простой добычи сырья не достаточно, необходимо также правильное использование, переработка и изготовление конечных продуктов. Поэтому под его руководством появляются государственные профессиональные школы.

Первую школу для обучения ремеслу основали в Москве 14 января 1700 года, назвав «школой навигационных и математических наук». Затем, начиная с 1701 и до 1721 года, в Москве открываются школы для изучения медицины, артиллерийского, инженерного дела, в Петербурге – школа инженерная и морская академия, при Олонекских и Уральских заводах открываются школы горного дела. В то время образование было важным государственным делом, а значит, сурово наказывались те, кто не исполнял царские указы, дело доходило даже до смертной казни [1, 3].

Т.к. российской промышленности нужны были специалисты (кораблестроители, моряки, металлурги, артиллеристы и т.п.), то и реформа школы Петра I направлялась на то, чтобы подростки получали профессиональные знания и повышали техническую подготовку. Под руководством императора дворяне и духовенство получали обучение в обязательном порядке, не забыты были и солдатские дети, для которых также открываются школы. Т.е. в школе присутствовало деление на сословия, а значит, приравнивание учебы к службе [1, 3].

Глядя на европейскую философию просвещения, от Петра не отстаёт и Екатерина II. Развиваются горнозаводские школы Урала и Алтая. 1774 год – в Петербурге открывается училище горного дела, в котором прямо на территории двора оборудуют учебный рудник для практических занятий. 1767 год – в Петербурге морской госпиталь открывает первую государственную хирургическую школу, которая потом «переросла» в Военно-медицинскую академию. Конечно, термин «профессионально-техническое образование» в то время ещё не существовал, но чтобы он появился, имелись все условия [1, 3].

В 1888 году в утверждённых Александром III «Основных положениях о промышленных училищах» законодательно была установлена единая система для профессионально-технических учебных заведений [1, 3].

Профтехучилища были разделены на три типа:

Средние – подготовка техников, специалистов, способных выполнять работу помощника инженера и другого руководителя предприятия;

Низшие – подготовка рабочих для определённых направлений производства;

Училища ремесленные – обучение определённым ремёслам, связанным с бытовыми потребностями населения.

В этот период содержание образования по профессиям начинает регламентироваться планами, определяющими основной путь в подготовке специалистов с квалификацией техник, мастер и рабочий. Особое место в планах отводилось специальным предметам. Одновременно разрешалось и всячески приветствовалось создание разнообразных обществ, которые ставили своей целью содействовать развитию российской экономики [1, 3].

В 1911 - 1917 годах профессиональное образование начинает изменяться. Предлагается предоставлять больше самостоятельности профессиональным училищам в разработке программ обучения и учебных планов. В одобренном Государственной думой «Проекте законоположения о профессиональном образовании» любая общественная организация и частное лицо получали право открыть новое учебное заведение [1, 3].

После Октябрьской революции 1917 года резко изменяется не только российская политическая система, но и государственная идеология, в том числе и в области просвещения, а значит, и в профессиональном образовании также происходят изменения [2].

9 ноября 1917 года в Советской России создаётся отдел профессионального образования, под руководством которого происходит объединение всех профессиональных школ, вне зависимости от того, какая у них форма собственности (ведомственная, государственная или частная), какие в них были содержание и методы обучения. Несмотря на тяжелейшие условия, в которых проходило становление государства нового типа, голод и разруху, руководство страны не забывало о том, что в образовании молодёжи есть проблемы, их решению уделяется огромное внимание. По вопросам, связанным с образованием выходит 40 декретов, из них 20 касаются образования профессионального. Это связано с тем, что зимой 1919 года остро возникает необходимость в квалифицированных рабочих. 29 июля 1920 года начинает действовать Декрет о всеобщей учебной профессионально-технической повинности, согласно которому всем рабочим (10 - 40 лет) необходимо было проходить обучение. Началась массовая организация профессиональных школ ФЗУ (фабрично-заводской учебы), которые становятся первыми школами профессионально-политехнической направленности. Система народного образования СССР ставит задачу формирования народной интеллигенции в рядах рабочих, для чего делается ставка на пополнение техникумов и ВУЗов [2].

В 1940 году многие школы ФЗУ реформируются в школы ФЗО (фабрично-заводское обучение), Президиумом Верховного Совета СССР принимается Указ о ГТР (Государственный трудовой резерв). На основании этого указа в СССР учреждаются учебные заведения двух типов:

- школы ФЗО – подготовка рабочих по массовым профессиям проводится за 6 месяцев;
- железнодорожные и ремесленные училища – учёба 2 года, подготавливаются квалифицированные рабочие [2].

Май 1946 года – происходит преобразование Главного управления Трудовых резервов и Комитета распределения рабочей силы в Министерство Трудовых резервов. Для того, чтобы повысить профессиональный уровень состава преподавателей принимается решение о создании центральных курсов повышения квалификации и усовершенствования, на которых мастерами и преподавателями изучалось целенаправленное изучение педагогики и психологии [2].

В период с 1959 по 1963 годы происходит преобразование школ ФЗО и профессионально-технических учебных заведений в профессионально-технические училища, в которых сроки обучения зависели от сложности специализации и заключались в пределах от года до 3 лет.

В 1969 году профтехучилища преобразуются в учебные заведения средне-профессионального типа, в которых сроки обучения составляют 3 - 4 года, начинается подготовка после 8 класса квалифицированных специалистов, имеющих среднее образование [2].

В 80 – 90 годах для профессионального образования наступает полоса тяжёлого кризиса, начинается поиск новой формы обучения. В 90-х годах происходит введение новой системы профобразования, в которой предполагается повышать профессиональные качества специалистов постоянно, вводится непрерывное обучение.

1997 год – правительством РФ принимается решение реформировать систему профобразования, создать условия, при которых в учебном заведении можно будет подготовить специалиста-практика. Для реализации этого решения осуществляется разработка двух основных программ

образования: базовой и с повышенным уровнем. При повышенном уровне подразумевается углублённая подготовка специалистов с увеличением срока обучения на 1 год от базового уровня. Появляются новые типы учебных заведений (профессиональный лицей, колледж, высшее профессиональное училище, центр с непрерывным обучением). Отличие от старых состоит во внедрении других форм проведения обучения. Наряду с традиционными уроками, лекциями, факультативными занятиями, происходит введение лабораторных работ, семинарских и практических занятий, экскурсий определённой тематики, выполнение курсового и дипломного проекта, производственная практика [2].

С 1 сентября 2013 года по новому закону об образовании упраздняется понятие начального профессионального образования (НПО) как отдельного уровня образования. Т.е. осуществлена попытка перенести уровень начального профессионального образования на уровень школы. Как говорится, «новое – это хорошо забытое старое». В городах создаются межшкольные учебно-производственные комбинаты (один из них располагался на Таманской площади в здании бывшей восьмилетней школы, сейчас там базируется подразделение Национальной гвардии), в которых школьники 10-х – 11-х классов проходили обучение, получая начальные навыки по многим востребованным в данном регионе рабочим профессиям. Практические занятия проходили на предприятиях города. Аналогичное обучение осуществлялось в сельских школах, с учётом, конечно, специфики сельского труда.

Позже эта система была упразднена, точнее, перенесена полностью в школы, материально-техническая база большинства из которых оставляет желать лучшего и редко соответствует запросам современного производства.

К настоящему времени произошло переименование части российских ПТУ в учебные заведения другого уровня (колледж, профессионально-технический лицей, техникум), а другая часть была присоединена к колледжам и техникумам. При этом с появлением возможности получения сразу среднего профессионального образования, необходимость получения начального профессионального образования не исчезла [2].

Также в законе об образовании учебные заведения приобретают статус образовательных организаций, оказывающих образовательные услуги, а услуги эти, как правило, становятся платными. Т.е. продолжение образования после школы, в частности, профессиональное образование, становится менее доступным и обязательным, как это было, начиная с Петра I и по советское время, вследствие уменьшения числа бюджетных мест и увеличения количества внебюджетных.

Не остался в стороне от процесса исторического развития и металлургический техникум, в котором происходили следующие трансформации и переименования.

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ростовской области «Таганрогский техникум машиностроения и металлургии «Тагмет»» - таково современное полное название одного из старейших профессиональных образовательных учреждений нашего города.

Таганрогский техникум машиностроения и металлургии «Тагмет» – одно из старейших профессиональных образовательных учреждений города Таганрога и Ростовской области, сохранившее традиционный профиль подготовки кадров квалифицированных рабочих для отраслей металлургии и машиностроения.

Таганрогский техникум машиностроения и металлургии «Тагмет» основан в 1922 году как школа Фабрично-заводского типа на базе металлургического завода им. Андреева [4].

2 октября 1940 года Указом Президиума Верховного Совета СССР была создана система Государственных Трудовых резервов – этот день отмечается как день работников профтехобразования [4].

На базе школы ФЗО металлургического завода было организовано Ремесленное училище № 5, которое обучало подростков по специальностям: подручные сталевара, вальцовщики, кузнецы, токари, фрезеровщики. Выпускники работали на предприятиях Ростовской области [4].

13 октября 1941 года, накануне оккупации города, училище эвакуировано в тыл страны.

3 сентября 1943 года, после освобождения города и возвращения из эвакуации, РУ-5 возобновило работу по подготовке рабочих кадров металлургов.

Среди выпускников 1941 - 1945 г.г. были Герои Социалистического труда Родин Георгий Петрович, Бирюков Анатолий Илларионович; орденосцы Пермяков Георгий, Давыдов Иван, Тимончев Дмитрий, Макаров, Безуглов, Бочков, Терещенко и др. [4]

В 1963 году РУ № 5 преобразовано в Городское профессионально-техническое училище № 21 (ГПТУ – 21).

С 1973 года училище наряду с рабочей специальностью даёт и среднее образование для поступивших после 8-го класса школы.

В 1984 году ГПТУ № 21 становится Средним профессионально-техническим училищем № 25 (СПТУ – 25) [4].

В 1994 году происходит реорганизация в Metallургический лицей № 25.

В 2005 году Metallургический лицей изменил название на Государственное образовательное учреждение начального профессионального образования «Metallургический профессиональный лицей № 25 Ростовской области» (ГОУ НПО ПЛ № 25) [4].

В 2012 году Лицей изменил своё название на Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Ростовской области «Таганрогский техникум машиностроения и металлургии «Тагмет» (ГБОУ СПО РО «Тагмет»).

В 2015 году техникум из Государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования Ростовской области переименован в Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ростовской области «Таганрогский техникум машиностроения и металлургии «Тагмет» (ГБПОУ РО «Тагмет») [4].

Техникум «Тагмет», помимо сохранения традиционного металлургического профиля обучения, большого количества бюджетных мест, бесплатного питания для обучающихся по профессиям уровня НПО, гарантированного трудоустройства по завершении обучения, продолжает развиваться и совершенствоваться.

Техникум сохраняет многие советские традиции профтехобразования:

- возможность продолжения обучения в вузе по выбранной специальности;
- прохождение практики в учебно-производственных мастерских техникума, организованных на базе производственных подразделений ПАО «ТАГМЕТ»;
- получение стипендии от завода в период прохождения практики по профессиям, ориентированным на ПАО «ТАГМЕТ»;
- обучение на современных учебных тренажёрах и оборудовании (20 учебных кабинетов, 6 учебно-производственных мастерских, 5 лабораторий);
- возможность принимать участие в городских, областных, региональных и всероссийских олимпиадах и конкурсах профессионального мастерства;
- создание условий для комфортного проживания в общежитии для иногородних студентов техникума;
- возможность пользования современной развитой инфраструктурой – спортивным и тренажёрным залом, библиотекой с читальным залом и доступом в сеть Интернет [4].

В техникуме ведётся подготовка рабочих следующих профессий:

- сварщик (электросварщик и газосварщик);
- оператор трубного производства;
- машинист крана металлургического производства;
- автомеханик;
- документационное обеспечение управления и архивоведение [4].

*Экономика страны вышла из рецессии и уверенно развивается, материальное производство растёт, увеличивается потребность в квалифицированных рабочих кадрах, что внушает оптимизм в вопросе о перспективах профессионально-технического образования в России. Дело, заложенное Петром Великим, живёт.*

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Балдин, С.С. Профессионально-техническое образование в России. Историография проблемы // Россия и АТР. – 2006. – № 1. – С. 125 – 140.
2. Ливанова, В.О., Рустова, Н.Б. Потенциал традиций в современном профобразовании // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. – Чита: Молодой учёный, 2015. – С. 22 – 26. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6957/> (дата обращения: 22.01.2018).
3. Профессионально-техническое образование в России: история развития. – URL: <http://club.mon.gov.ru/articles/46> (дата обращения: 22.01.2018).
4. ГБПОУ РО Таганрогский техникум машиностроения и металлургии Тагмет. Официальный сайт. – URL: <http://tehniumtagmet.ru/> (дата обращения: 22.01.2018).

**Р.В. Зотов**

### **СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В США (1861-1865)**

**Аннотаци.** Данная статья посвящена освещению спорных вопросов истории гражданской войны США в исторической литературе. Этот период продолжает оставаться дискуссионным в историографии. В традиционной исторической трактовке причин, вызвавших «неотвратимый конфликт» Севера и Юга, всегда доминировали социально-экономические и политические факторы, такие как рабство, западные земли, или борьба за власть, что совершенно правомерно, более того, для их объяснения следует учесть и то, что причины конфликта вызревали также и в духовной сфере.

**Ключевые слова:** Гражданская война, Север, Юг, рабство, конституция.

**R.V. Zotov**

### **SPORTS ISSUES OF THE HISTORY OF THE US CIVIL WAR (1861-1865)**

**Abstract.** This article is devoted to the coverage of the controversial issues of the history of the US Civil War in historical literature. This period continues to be controversial in historiography. Socio-economic and political factors, such as slavery, western lands, or the struggle for power, have always dominated the traditional historical interpretation of the causes that caused the "inevitable conflict" between the North and the South, which is perfectly justified, moreover, it is necessary to take into account even their explanation, that the causes of the conflict ripened also in the spiritual sphere.

**Key words:** Civil war, North, South, slavery, constitution.

Проблема Гражданской войны в США является одним из неоднозначных исторических периодов, предметом споров для историков многих поколений. Следует изучить различные теории, касающиеся проблематики данной эпохи.

Первое, на что нужно обратить внимание - это именно название войны – «гражданская война». Полное название указанного периода – «гражданская война между Севером и Югом 1861-1865гг.». Наиболее распространенное понятие гражданской войны - это организованная вооруженная борьба за государственную власть между классами и социальными группами внутри страны, наиболее острая форма классовой борьбы. В классово-антагонистическом обществе Гражданская война представляет естественное, при естественных обстоятельствах неизбежное продолжение, развитие и обострение классовой борьбы [4].

Особое внимание следует уделить выражению «борьба за государственную власть». В Гражданской войне в США, одна из сторон не пыталась свернуть действующую власть в лице конгресса и президента Авраама Линкольна, Юг вел войну за отделение территорий от единого государства. Поэтому более правильная терминология по отношению к данной войне будет – «война между штатами», «мятежная война», «война за независимость Юга», «война за целостность государства». Употребление термина «гражданская война» к событиям 1861-1865 года некорректно.

Из проблемы определения названия этой войны вытекает еще один вопрос – каковы цели Гражданской войны в США? Именно этот вопрос является наиболее острым в изучении данного исторического периода. В США в 2001 году был проведен опрос среди населения, главным вопросом которого был вопрос – о причинах Гражданской войны в США. Самым популярным ответом был: «Север сражался за освобождение рабов, а Юг хотел всех поработить». На этой неточности построена вся история данной войны. Господствующая теория среди жителей США в наше время была о том, что Гражданская война была из-за рабства, но говорить о том, что основной причиной той войны было именно рабство как минимум не корректно.

Все политические системы имеют свои мифы и теории, благодаря которым государство сохраняет идеологический контроль над своим населением. Все теории, используемые для оправдания существования государства, в той или иной степени основаны на мифе, без которого само существование государства как аппарата управления становится затруднительным [7].

Победитель в войне 1861-1865 годов получил право на выбор официальной истории того периода, и в этом нет ничего удивительного. На протяжении всей истории во всех государствах мира именно так и происходило. После каждой войны победитель использует историю в своих целях – как правило, для оправдания своих собственных поступков. Данная проблема не обошла стороной и период Гражданской войны в США. Победители в этой войне объявили Гражданскую войну как войну за сохранение союза штатов, за освобождение рабов, и за сохранение единого законного правительства.

Одним из острых вопросов является вопрос о том, была ли Гражданская война в США борьбой за освобождение рабов Юга. На этот вопрос до сих пор, как в отечественной, так и в зарубежной историографии нет единого мнения. Дело в том, что накануне войны, как северное общество, так и южное было хорошо подготовлено к войне с идеологической точки зрения, прежде всего, благодаря периодической печати, лекциям, проповедям священников, литературным произведениям. Например, одним из главных аргументов об ужасах американской системы рабства, являлась книга Гарриет Бичер-Стоу, литературное произведение, как бы оно хорошо написано не было, воспринимать как один из главных аргументов той войны нельзя по многим причинам. Например, сам автор этой книги никогда не была на территории рабовладельческого Юга, у её семьи не было рабов, зато они отметились в истории как ярые аболиционисты [2,70].

Важным моментом является информационная неразвитость США на тот период, ключевыми источниками были газеты, книги и проповеди священников. Объективными эти источники на-

звать нельзя, слова Ленина, что «газета – это коллективный протагонист и организатор» [9,50] являются актуальными в наше время, а в США в годы Гражданской войны тем более. Газеты всегда выражали чью-то точку зрения, любая книга – это поток мысли её автора, на лекции в вузах и при проповедях священников излагается субъективно личное мнение.

Сам институт рабства всегда будет возбуждать негативные чувства, прежде всего, из-за нарушения одним человеком элементарных естественных прав над другим, верующие люди в любом случае будут критиковать рабство из-за своих моральных соображений. Совпадение интересов большинства населения и талантливо поданное искажение привело к формированию общественного мнения. Действительно, институт рабства – ужасная вещь и такому государству как США его сохранение было бы неприемлемым, противоречащим основным принципам государства. Однако, называть борьбу за отмену рабства причиной и целью Гражданской войны нельзя.

На примере такой яркой личности как Авраам Линкольн, можно сделать вывод о том, что отмена рабства не являлась главной целью политики этого президента. Само имя Авраам Линкольн у многих людей ассоциируется с «Прокламацией», как её еще принято называть «Декларацией об освобождении». Если подробно проанализировать текст данного документа, то можно сделать вывод о том, что это один из приемов ведения войны. Текст первой «Прокламации» говорит о том, что освобождаются только те рабы, которые находятся на территории мятежных штатов, то есть на территории южных штатов. Линкольн объявил свободными тех рабов, которые проживали на территории вне влияния президента [1].

«Прокламацию» Линкольна следует расценивать как один из приемов ведения войны, так как до её опубликования Луизиана и Виргиния была под контролем Северных штатов (на этих территориях находились войска аболиционистов), то есть эти территории были не в состоянии войны, но на нем продолжало существовать рабство. Линкольн, ссылаясь на эту самую «Прокламацию» мог освободить рабов этих двух штатов, но не стал. Это легко объясняется самой целью «Прокламации», её главная задача – ослабление Южных штатов, плантаторам приходилось не только воевать с Севером, но и постоянно следить за своим тылом (после издания «Прокламации» увеличилось число восстаний рабов) [6,250].

Линкольн, издав этот законопроект, ослабил позиции Юга, прежде всего, с экономической точки зрения. Смысла текста «Прокламации» рабам Юга никто объяснять не стал, а рабы только и ждали действий «спасителя Линкольна», и когда президент сделал «первый шаг» навстречу рабам, потоки беглых рабов направились на Север, а на Юге в плантациях остались либо больные, либо женщины и дети, не способные работать в поле.

Следует отметить, что война иногда принимала довольно неоднозначные формы. Например, генерал Джон Турчин (Иван Васильевич Турчанинов) – дезертировал с русской армии, воевал за Северные штаты, был осужден военным судом за явное нарушение приказа [10]. Д. Турчин освободил рабов своей властью на территории, захваченной у Юга, до издания «Прокламации». По законам того времени, раб являлся собственностью плантатора, освобождать рабов Турчин не имел права, нарушив закон он попал на военный суд, был спасен от наказания самим Линкольном, и, более того, ему было присвоено звание бригадного генерала. После обстрела форта Самтер в Южной Каролине солдаты Севера и Юга шли на войну для выяснения своих личных отношений, Янки шли на Юг, что бы наказать плантаторов за их вседозволенность по отношению к рабам, а южане хотели показать северянам, что они «лезут не свое дело». О судьбе рабов на тот момент мало кто говорил.

За какую идею воевал северный солдат? Скорее всего ответа на этот вопрос не знали или не осознавали и сами северные солдаты. Ведь освобождение рабства на Юге означало то, что на биржу труда хлынут массы дешевого труда, следствием чего может стать сокращение рабочих мест среди местного населения на Севере. Солдат шел на войну, потому что государство вело грамотную идеологическую политику накануне Гражданской войны, вся пресса Севера пестрила статьями о Юге – как о великом зле, обычный человек волей неволей принимал эту идею и шел защищать интересы своего государства. Солдат на войне вообще очень мало думает, все что он делает – это исполняет приказ старшего по званию. Эта схема работает на всех войнах, война в США не исключение.

Гражданская война была не из-за проблемы отмены рабства. Парадокс состоит в том, что рабский вопрос был не выгоден никому. Южные штаты полностью утраивало то положение, которое они занимали к середине XIX века, и ни о каких переменах они и думать не хотели, хотя возможно и понимали, что рано или поздно с системой рабства нужно что-то делать. Северяне же, как это принято считать, рабство не устраивало по моральным причинам (не смотря на то, что расистские настроения на Севере были гораздо популярнее, чем на Юге, никто не хотел себе нового «черного» соседа). Хотя основной мотив войны, как и любой войны в целом, был – экономический [7].

Каждая сторона войны выбирает себе высокие цели, оправдывающие их поступки, но не всегда отражающие истинные цели войны, а истинная цель войн, как правило, в одном – не допустить существования сильного соперника, а при идеальных условиях уничтожить этого самого соперника, дав возможность ускорению развития своего собственного государства.

К дискуссионным вопросам о Гражданской войне можно отнести проблему неразвитости Юга по сравнению с Северными штатами. Однако, эта неразвитая часть страны продержалась в войне целых 4 года. Если подробнее рассмотреть уровень развития регионов США, то можно обнаружить такие интересные факты как – 33% железных дорог были сосредоточены на Юге, плотность и эффективность этих дорог была даже лучше чем на Севере, к 1861 году доход на душу населения в южной части страны был выше, чем в северной, можно согласиться с тем, что Север обгонял Юг по уровню промышленности, однако не следует забывать, что эта самая промышленность была практически полностью зависима от сельского хозяйства на Юге страны [5].

Аргумент о том, что главным последствием Гражданской войны являлась XIII поправка в конституцию США, отменяющая рабство. С этим утверждением невозможно не согласиться. Однако, есть еще один проблемный вопрос, который не решен до сих пор, кто виноват в появлении, распространении и развитии системы рабовладения в США. Отвечая на этот вопрос, следует вспомнить, кто первым легализовал рабство в стране? Возникновение рабства в Америке напрямую связано с экономическими интересами европейцев, к XVIII веку к ним присоединились граждане из новой Англии. Первые «американцы» продавали как индейцев, считая их язычниками, так и негров. Первая английская колония, которая положила начало работорговле в Америке, была территория Севера – Массачусетса (это было зафиксировано в его кодексе). Работорговля приносила большие прибыли, поэтому отказываться от нее было как минимум нелогично, поэтому, не смотря на отмену рабства на территории Севера в 1808 году, оно продолжало здесь существовать вплоть до самой Гражданской войны [4].

Отсюда следует, что родоначальником рабства в США были как раз таки северные штаты. Ответив на поставленный вопрос, вытекает следующий – кто первый предложил отменить рабство в США? Всем известно, что первые, кто официально объявили борьбу рабству – это республиканская партия во главе с Авраамом Линкольном, можно привести в пример более раннего аболициониста – мятеж Джона Брауна, однако это не совсем так. Дело в том, что 5 октября 1778 года губернатор штата Вергиния Патрик Генри принял законопроект о запрете работорговли и рабства на территории штата вообще. Название этого законопроекта было – «Акт о предотвращении дальнейшего импорта рабов», этот закон не только запрещал работорговлю, но и говорил о том, что «любой раб, появившийся в границах штата в противоречии с закона становился с того момента свободным» [11]. Штат Вергиния считается южным рабовладельческим штатом, поэтому первыми, кто предложил отменить рабство, как это не странно звучит, были именно южные штаты.

Следующим немаловажным вопросом для историков, изучающих период Гражданской войны, является проблема исчезновения института рабства на Севере. В официальной истории США принято считать, что рабство на территории Северных штатов исчезло вследствие ряда естественных причин экономического развития, а так же из-за воздействия общественного мнения. Однако следует отметить, что на момент подписания Декларации Независимости на территории всего государства существовало рабство, и северные штаты не сразу отменили его.

Дело в том, что плантационное хозяйство и применение рабского труда на территории Севера не приносили таких доходов, какие могла приносить промышленность, или то же самое хозяйство, только на более пригодных южных землях, поэтому, от плантаций на Севере стали постепенно отказываться, следовательно, и от института рабства в пользу промышленного производства. Именно эти объективные причины привели к исчезновению рабства в Северных штатах, а вовсе не моральные принципы отцов-основателей прочих общественных деятелей, следует так же отметить, что ни одного закона, освобождающего рабов на Севере не было принято вплоть до самой Гражданской войны.

Возвращаясь к вопросу об отношении обычных граждан Севера к рабам, следует отметить, что после отмены рабства, расистские настроения были наиболее популярны именно в северной части страны. К бывшим рабам относились как к людям второго сорта, и эта проблема продолжала существовать еще долгое время, как минимум до середины XIX века. Сам президент Линкольн, в своей внутренней политике никогда не ставил проблему рабства на первое место, его популярность обуславливается, прежде всего, временем в котором он жил, он продукт своего времени, об этом говорит такие его высказывания как: «И я скажу, что я никогда не выступал и не буду за социальное и политическое равенство двух рас – черной и белой, я никогда не поддерживал точку зрения, чтобы негры получили право голоса, заседали в жюри или занимали какую-нибудь должность или женились на белых... добавлю, что между белой и черной расой есть физическая разница... и как любой человек, я за то, чтобы белая раса занимала главенствующее положение», или еще пример неоднозначной «освободительной» политики Линкольна: «...в наших интересах вы-

слать всех африканцев в их родной мир, и мы должны найти способ сделать это, как бы ни тяжела была эта задача»[6].

Еще один пример неоднозначной позиции аболиционистов в лице генерала и бедующего президента США Улисса Гранта, он не принадлежал к массе ярых аболиционистов, более того, на его ферме трудились рабы. В факте существования рабов семья Грантов ничего зазорного не видела и, более того, свободу его рабы получили не благодаря «Прокламации», а в результате XIII поправки, то есть в 1865 году. На вопрос, почему он лично не освободил своих рабов до начала войны, Грант ответил: «Добрую помощь в хозяйстве в наши дни трудно найти».[4] Человек, который вел за собой войска для освобождения рабов на Юге, не спешил расставаться со своими рабами на Севере, где они были вне закона. Другой пример – генерал Юга Роберт Ли, к началу военных действий рабов не имел, и не было рабов у таких деятелей как Джозеф Джонстон, Амброз Хилл, Фитцью Ли и Джеб Стюарт. Эти события наглядно подтверждают характер войны – это была война за независимость Юга, или за сохранность государства.

История американской Гражданской войны, несмотря на её изученность, хранит в себе множество проблемных вопросов, над которыми историки спорят до сих пор. Одно ясно наверняка – поведение воинов Севера на оккупированных территориях, жизненные принципы лидеров аболиционистов никак не соотносятся с образом воинов-освободителей. События, которые последуют за Гражданской войной, ставят под сомнение лозунги Севера – «за свободную нацию», политика, получившая название «Реконструкция», якобы направленная на восстановление Юга, на самом деле, больше была похожа на политику жесточайшего экономического, социального и культурного подавления Юга после войны. Всемирно известный «Ку-клукс-клан» обязан своим происхождением не столько генералу Натану Форресту, сколько политике Севера в целом[18]. К сожалению, на многие спорные вопросы, касающиеся Гражданской войны в Америке, официальная история дает вполне однозначные ответы. Для того, чтобы история была объективной, нужно изучать ее в комплексе, с привлечением большого количества источников, и, не смотря на то, что спорных вопросов может появиться еще больше, человек должен иметь право выбора, и на свою точку зрения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Emancipation Proclamation, 1862. - URL: <http://america-xix.org.ru/library/emancipation/> [дата обращения 10.02.2018]
2. Алентьева, Т.В. Причины Гражданской войны (1861-1865) в новейшей американской историографии/ Т.В. Алентьева //Новая и новейшая история. - 2007.- № 5. –С.66-79.
3. Военно-энциклопедический словарь/под ред. В. Огаркова. - М.: Воениздат, 1983 - URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/> [дата обращения 10.02.2018]
4. Зинн, Г. Народная история США с 1492 года до наших дней. / Говард Зинн ; [пер.: Г. П. Бляблин и др.]. – М.: Весь Мир, 2006. -URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1041473> [дата обращения 10.02.2018].
5. Ефимов, А. В. Очерки истории США. 1492-1870 гг. / А.В. Ефимов. - М.: Учпедгиз, 1958. -URL: <http://www.biografia.ru/arhiv/amerika.html> [дата обращения 10.02.2018]
6. Иванов, Р.Ф. Борьба негров за землю и свободу на юге США / Р.Ф. Иванов. - М.: Изд-во АН СССР, 1958.- URL:<http://library.by/portalus/modules/history/readme.php?subaction=showfull&id=1458814857&archive=&star> [дата обращения 10.02.2018]
7. Маркс, К., Энгельс, Ф. Собрание сочинений в 50-ти томах. Т.15. / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М.: Государственное издательство политической литературы, 1959. - URL: [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/M/MARKS\\_Karl\\_ENGEL%27S\\_Fridrih\\_Marks\\_K.,\\_Engel%27s\\_F.html](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/M/MARKS_Karl_ENGEL%27S_Fridrih_Marks_K.,_Engel%27s_F.html) [дата обращения 10.02.2018]
8. Куропятник, Г.П. Вторая американская революция/Г.П. Куропятник. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. - URL: <http://ushistory.ru/monografii/303-vtoraja-amerikanskaja-revoljutsija.html> [дата обращения 10.02.2018]
9. Сталин, И.В. Печать как коллективный организатор соч. Том 55/ И.В. Сталин. - М.: Государственное издательство политической литературы, 1947. - URL: [https://www.marxists.org/russkij/stalin/t5/press\\_collective\\_organizer.html](https://www.marxists.org/russkij/stalin/t5/press_collective_organizer.html) [дата обращения 10.02.2018]
10. Старцев, А.И. И.В. Турчанинов и гражданская война в США/ А.И. Старцев //Новая и новейшая история. - 1974. - №6. - С. 96-110.
11. Филимонова, М.А. Патрик Генри: Революция против конституции / М.А. Филимонова // Новая и новейшая история.- 2005. № 6. - URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/HISTORY/HENRY.HTM>[дата обращения 10.02.2018]

**И.Н. Смирнов, О.С. Донник**

### **В.В. ГОЛИЦЫН КАК ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА**

**Аннотация.** Рассмотрены обстоятельства генезиса политических взглядов В.В.Голицына. В центре внимания автора – спорный вопрос касательно возможности существования программы государственных преобразований в России в допетровское время.

**Ключевые слова:** В.В.Голицын, государственный деятель, план преобразований, реформа, Россия.

**I.N. Smirnov, O.S. Donnik**

### **V.V. GOLICYN AS A STATESMAN: THE HISTORY OF THE ISSUE**

**Abstract.** The circumstances of Genesis of V.V.Golicyn's political views are considered. The author focuses on the controversial issue of the possibility of existence of the program of state reforms in Russia before Peter I.

**Key words:** V.V. Golicyn, a statesman, a plan change, reform, Russia.

Время второй половины XVII в. было периодом больших изменений в России. Менялось многое в политической сфере и в экономике, в социальном укладе и в области культуры. Рано или поздно это должно было привести власть предрержавших к мысли о том, что все эти изменения необходимо упорядочить, дабы устранить накопившиеся противоречия. В итоге должен будет появиться план государственных преобразований, который привел бы к надлежащему порядку. Вместе с тем активизировалась внешняя политика России. У страны появлялись не только союзники, но и геополитические противники, которые ставили перед собой цель с выгодой для себя начать эксплуатировать экономические и политические возможности укрепляющейся России. Именно в это время в стране появилась плеяда талантливых государственных деятелей. Они задумывались над необходимостью придать развитию страны нужное ускорение. Одним из таких деятелей был В.В.Голицын, фигура неоднозначная и в то же время мало изученная, на деятельности которого даже в школе учителя истории не особенно задерживают свое внимание, и мало рассказывают ученикам обо всех гранях его жизни, обо всех планах, которые он намеревался осуществить в стране. В.В. Голицын не был уникальным явлением в отечественной истории. До него и после него в российской истории были государственные деятели, которые ясно понимали вектор исторического развития, и прилагали все усилия к тому, чтобы Россия не отклонилась от правильного пути развития. Эти деятели значительно повлияли и на внутреннюю, и на внешнюю стратегию российского государства, определили контуры его движения вперед. Среди них Голицын отличался тем, что был политическим долгожителем, и достаточно удачливым деятелем, принесшим немало пользы на алтарь России.

Политические взгляды В.В. Голицына формировались в динамичной обстановке XVII в. Это был век начала европеизации России, особенно с начала правления А.М. Романова. Время второй половины этого века было отмечено появлением особого типа политического деятеля, который заметно отличался от предшествующих образцов. Это был тип первого «западника» в истории нашей страны. Тогда их называли «латинщиками». Ими были А.Л. Ордин-Нащокин, А.С.Матвеев. Они всерьез были озабочены идеей проведения масштабных реформ, выражали желание копировать лучшее, что было в других странах. Надо отдать должное таким политикам. Свое увлечение западной жизнью они никогда не рассматривали в ущерб своему «национальному». Во второй половине XVII в. потребность в реформах ощущалась повсеместно, и в центре, и на местах. Существовал некий социальный заказ на преобразования у служилого сословия и жителей российских городов, прежде всего купцов. В 1680-е гг. они не просто ожидали реформы, они их требовали. Оживленная атмосфера стала питательной основой для формирования мировоззрения отечественных реформаторов, в том числе взглядов В.В. Голицына.

Личность В.В. Голицына не была каким-то уникальным явлением в российской истории. Этот человек был одним из многих, кто думал и планировал осуществить в России масштабные реформы. Голицын вобрал в себя преобразовательный дух эпохи А.М. Романова. Он стал продолжателем тех дел, которые были начаты еще до него в годы Ивана Грозного и Бориса Годунова, при первых Романовых, встав на один уровень с такими деятелями, как А.Ф. Адашев, А.Л. Ордин-Нащокин, А.С. Матвеев. Со времени А.Л. Ордин-Нащокина, который был фактически главой правительства А.М. Романова, в России уже знали о европейском образе жизни, были хорошо осведомлены о европейском духе преобразований. Высшие должностные лица российского государства знакомились с ситуацией в Европе со страниц немецких, голландских, французских, польских, шведских, итальянских газет из более чем 40 стран. Для придворной публики, не владеющей иностранным языком, предусматривались сведения из газеты «Куранты», первой рукописной русской газеты, в которой в сжатой форме размещалась информация о международных событиях. Благодаря усилиям А.С. Матвеева российский зритель ознакомился с утонченными европейскими манерами и европейским искусством. С подачи Матвеева в Москве работал придворный театр И.Г. Грегори (с 1672 г.). Тогда же русский зритель впервые познакомился с балетом<sup>1</sup>. Знаменитый Симеон

<sup>1</sup> В 1673 г. силами русских артистов был поставлен первый русский балет «Орфей».

Полоцкий сочинял пьесы для театра и переводил иностранные. В Москве к тому времени иностранцами уже были открытые аптеки, где фармацевтическому делу и латинскому языку учились русские. Кульминацией европеизации, пожалуй, можно считать открытие Славяно-греко-латинской академии. Учениками ее могли быть люди всех сословий и возрастов. Науки там были гражданские и духовные: грамматика, пиитика, риторика, диалектика, философия, богословие, языки – славянский, греческий, латинский и польский.

В конце XVII в. не без влияния Европы началась гуманизация русского права, прежде всего уголовного. Теперь дезертиров из армии не наказывали так сурово и с таким позором, как раньше (прежде, бежавших с поля боя по причине их трусости, обязывали появляться на людях обязательно в женских охабнях). Вместе с тем, было запрещено калечение, т.е. нанесение непоправимых увечий человеку во время пыток (ворам отныне не отсекали ни рук, ни ног, ни пальцев), отменены закапывание женщин-мужеубийц и смертная казнь за использование бранных слов в адрес власти.

Наконец, иной уклад жизни в России можно было наблюдать в повседневной жизни, не скрытой от людских глаз. Вообще европейские формы быта стали привычными, в первую очередь в Москве. В то время многие приближенные к монарху лица могли наблюдать, как сам царь Алексей Михайлович в детстве носил немецкое платье. Правда, взойдя на престол, он был вынужден соблюдать традиции и одеваться «по-дедовски» и запретил ношение немецкого платья при дворе (но не в городе Москве). «Дворня боярина Никиты Ивановича Романова, дяди царя Алексея, всегда щеголяла в немецких ливреях, сам боярин за стенами Кремля – тоже», – писал А.Бушков [1]. Далее он отметил, что «в рядах московского Гостиного двора, как в то время, так и позднее можно было свободно покупать одежду «иноземных» фасонов, а большое количество немецких и польских портных, живших тогда в столице, свидетельствовало, что покупатель на их товар был многочислен...» [1]. Европа во всю «шеговала» по русской жизни. При Федоре Романове была проведена реформа одежды. Придворные военные и гражданские чины были обязаны носить польское платье. Тем, кто отказывался, кто продолжал щеголять в старомодных охабнях и однорядках, был царским указом запрещен вход в Кремль и во дворец. Уже меньше русских людей удивляло то, что кто-то может быть без бороды и с короткой прической. При царе Федоре придворным рекомендовали брить бороды. Все это стало следствием тесных отношений с Польшей, откуда в Россию шла европейская мода. По этому поводу один из современников тех событий писал: «...на Москве стали волосы стричь, бороды брить, сабли и польские кунтуши носить, школы заводить» [1].

Как, учитывая сложившиеся в конце XVII в. жизненные обстоятельства, относиться к точке зрения некоторых вполне достойных исследователей, которые искажали реалии допетровского времени, и не упускали возможность подчеркнуть отсталость России? Безусловно, российская действительность не была европейской в полном смысле этого слова. Надо заметить, что она не стала таковой и в последующие годы – ни при Петре, ни при Екатерине, ни в XIX в., ни в XX в., ни даже сегодня, как не пытались в разное время европеизировать нашу страну. При этом утверждать, как это делал специалист по эпохе Петра I Н.И. Павленко, будто атмосфера в России перед Петром была затхлой и едва ли не все были реакционерами, совершенно неверно. Мягко сказать, так думать – значит исказить историческую действительность. Россия европеизировалась в меру сил, постепенно, без социальных потрясений и безумного навязывания чужих стандартов жизни. При этом государственная власть не была косной. Там, где было возможно, она подталкивала этот процесс. Представители российской политической элиты при первых Романовых: Алексее, Федоре, Софье – были восприимчивы к передовой культуре. Многие, в том числе В.В. Голицын, всем видом, манерами обхождения и одеждой, обустройством своего жилища демонстрировали симпатии к европейским стандартам общежития<sup>2</sup>. В России до Петра I было достаточно деятелей, которые понимали, что без культурного обмена с другими народами нельзя преобразовать Россию. Где здесь реакционность?

Немало исследователей скажет, что брожение умов было в России, но увидит в этом недостаток, хотя эта ситуация вполне нормальная в обстановке, когда зреет потребность реформ. Странно это, ибо любое движение мысли, активизация интеллектуальной деятельности только благоприятствует развитию. Безусловно, плохо, когда насаждается одна точка зрения, признаваемая авторитетной и единственно правильной, когда нет дискуссий по поводу осуществления пре-

<sup>2</sup> Обращая внимание на образ жизни Голицына, историк замечает: «Его дом на Охотном ряду считался одним из лучших в Европе, был покрыт медью, украшен архитектурными деталями, имел большие окна и просторные залы. Хозяин жил на широкую ногу, был приветлив и гостеприимен, ценил живопись и владел большой по тем временам библиотекой, в которой находились книги античных и европейских авторов» (см. В.В.Голицын [электронный ресурс]: – URL: <http://pustрана.pf/article.php?nid=23926> (дата обращения: 14.05.2017)). Это был образец европейского политика в тогдашней, как думают некоторые, донельзя отсталой России.

образований, когда всякая оппозиционная мысль подавляется. Однако всегда находятся исследователи, которые отстаивают, насаждают точку зрения «наизнанку». Им больше импонирует политический режим Петра I. Он им кажется даже более прогрессивным, притом, что тогда «пикнуть» никто не мог, ибо опасался высказать свое мнение, был не в состоянии оспорить то или иное принимаемое решение, тем более сказать царю, что тот не прав. Отсутствие единомыслия таким исследователям казалось свидетельством хаоса, ужаса положения, в котором оказалась Россия до Петра. Конечно, при таком, по нашему мнению, неправильном взгляде на вещи, не только живая обстановка покажется губительной, но и Петр I может показаться спасителем Отечества. Ровно такую точку зрения мы встречаем в «Истории союзерства в России». Автор этого опуса пишет: «Период семилетнего союзерства в России представляет непрерывный ряд ужасов. В России царствует крамольный, беспоконный дух; брожение умов слишком сильно, и, чтобы остановить его, надо было явиться человеку твердому, с волей, неподверженной влиянию внешности, с умом, располагающим не по обыкновенным законам старины, и – в удовлетворение потребности времени явился Петр. Все крамольствует, бунтует и – один Великий противится всем ухищрениям злобы и коварства» [2]. Получается полный абсурд. Значит, демократичная обстановка, сопряженная с полемикой и спорами, которая была до Петра, это плохо, а хорошо, когда главенствует авторитет одного человека, как было при Петре I.

Исследователи каким-то причудливым образом противоречат друг другу. Одни пишут о том, что до Петра было одно «сонное» темное царство. Другие указывают на то, что до Петра было все как-то нехорошо и ущербно на западный манер; это же, дескать, не патриотично. Но и в том, и в другом случае они принижают все то, что было сделано за годы, предшествующие Петру, и возвышают все то, что произошло во время самого Петра. Особо обращает на себя внимание точка зрения Л.Н. Гумилева. Его взгляд на события того времени самым неожиданным образом убеждает нас в том, что атмосфера в политических кругах России была живой, и уже требовавшей перемен. Гумилев явного консерватизма или какой-то реакционности в то время не усматривает, раз уж считает политиков, противников «нарышкинской» партии, прозападными. Он пишет так: «Партия Нарышкиных пришла к власти, поднявшись на гребне национального недовольства западным влиянием»; он настаивает на том, чтобы признать политику этой партии политикой «национального возрождения» с 1689 по 1701 год в виду того, что «большинство простого народа удивлялось нравам и обычаям царского двора. Видя правительницу в польских нарядах, ее фаворита – в польском кунтуше или слыша польский язык и латынь вельмож, люди недоумевали. (Польский язык к тому времени прочно вошел в моду и употреблялся в Кремле очень широко)» [3]. Вот уж удивительная мысль на фоне утверждений о том, что Голицын и его сторонники были выразителями отсталой России, были ретроградами, реакционерами по сравнению с Петром I.

Имеющиеся в распоряжении историков исследования специалистов дают нам в руки основание считать, что главным каналом распространения иностранного влияния была торговля. Как заметила Е.Е. Куликова, торговля и коммерческая деятельность были главным каналом импорта европейских новшеств в Московское государство [4, 9].

Со времени правления А.М. Романова в России стали происходить значительные изменения. Учиться жить и мыслить правильно – вот тема, которая была в центре внимания элиты России с середины XVII в. Исследователь С.А. Нефедов посчитал знакомство и последующую адаптацию западных ценностей началом модернизации России [5]. Он увязывал этот процесс с диффузионными волнами западного влияния, идущими из Голландии и Швеции в период правления первых Романовых. Формой укоренения европейского влияния были преобразования, которые привели к организации полков нового строя, к созданию военных мануфактур и к заимствованию голландских институтов в налоговой сфере [6]. О том же писали иностранные исследователи российской истории XVII в. Я. Котилайне и М. По обратили внимание на то, что происходившие в России события были ответной реакцией на вызовы запада, и, как нам видится вслед за Е.Е. Куликовой, серьезным шагом вперед, важным для будущего российского государства [4, 8].

Атмосфера общественных перемен второй половины XVII в. в России позволяла русским людям быть открытыми всему новому, воспринимать и творчески перерабатывать зарубежный, прежде всего европейский опыт. Во второй половине XVII в. рассадником европейского влияния была Немецкая слобода, иностранная колония в Москве. В будущем – это «кузница кадров» для петровского государства. А до того, из немецкой слободы многие черпали идеи, – весьма ценный материал с точки зрения успешного развития государства. Там клубились самые разные точки зрения, ибо проживали на ее территории голландцы, швейцарцы, шотландцы и другие представители народов Европы.

Происходившие перемены давили на сознание людей, а государственных деятелей подвигали к мысли о том, что нужно дальше осуществлять реформы по уже до них намеченному пути, начертанному в том числе иностранцами. Так что не следует удивляться реформаторским позывам Голицына. Этот человек являлся деятелем, которых было в достатке в истории России. Он появил-

ся в обстановке, когда русское общество было подготовлено к переменам. Еще до Голицына в России говорили о политике государства, которая должна была способствовать хозяйственному процветанию народа, говорили о политике поддержания торговой и ремесленной деятельности.

Кто-то скажет, что этих деятелей было немного, наверное, да. Людей, которые чувствуют ритм времени, всегда мало. Но в России их было достаточно, чтобы уже в конце XVII в. осуществились грандиозные реформы. О том, что в стране был узкий круг придворных идеологов-реформаторов, отмечали на страницах своих научных работ С.А. Нефедов, Л. Хьюгс, В.М. Редер, М. По, М.С. Арель [4, 11–12]. Историк М.М. Галанов в статье о Ф.Л. Шакловитом заметил, что «режим царевны Софьи Алексеевны имел в своем потенциале реформаторские тенденции и являлся логичным продолжением тех изменений, пусть робких, но последовательных, которые начались в России с середины XVII столетия» [7]. Это верно, и поддерживался такой режим перемен благодаря тому, что сформировался устойчивый клуб сторонников преобразований, вектор политической деятельности которых был направлен на запад. Остается согласиться с исследователем Бушковым, который подчеркнул, что сложилась здоровая обстановка и «были все предпосылки к тому, чтобы Россия развивалась по пути реформ и далее – но именно по пути реформ, постепенных изменений, без всяких «больших скачков» и патологического стремления немедленно сломать все, что только возможно» [1].

Важную роль в становлении реформаторских взглядов В.В. Голицына сыграла не только общественная атмосфера, но и солидные и полезные для проведения преобразований работы российских и зарубежных публицистов XVI – XVII вв. Несмотря на то что по набору тем для обсуждения русская публицистика сильно отставала от европейской, ее проблематика была не менее острой и достаточной для того, чтобы еще в молодые годы Голицын увлекся преобразовательными идеями. Отечественные публицисты не могли не реагировать на бурные события конца XVI в., когда Россия стремилась закрепиться на территории бывшей Золотой Орды и в Прибалтике, на успехи и неудачи реформ Ивана Грозного. Они акцентировали внимание на событиях бурного XVII в., когда катаклизмы времени Смуты, сопряженные с борьбой боярских группировок и иностранной интервенцией, поставили российское государство на грань гибели, когда пришлось вести войны за возвращение русских земель, потерянных в начале века, за земли Украины, нуждавшейся в помощи России.

Просвещенные русские люди, в том числе Голицын, не могли не быть в курсе тех идей, которые содержались в работах И.С. Пересветова («Сказание о Магмет-салтане», 1549), в размышлениях А.М. Курбского («История о великом князе Московском», письма Ивану Грозному), А. Палицына («Сказание»), Г.К. Котошихина («О России в царствование Алексея Михайловича»), придворного поэта и просветителя С. Полоцкого, Ю.И. Крижанича («Политичные думы»). Особое место в формировании взглядов Голицына по части осуществления преобразований в стране занимали идеи Курбского об устройстве армии, государственной службы и вообще социальной сферы. Возможно, вслед за Курбским Голицын был убежден в необходимости народного представительного органа власти, ибо благоразумие одного монарха слишком шаткая величина, чтобы только от него зависела жизнь в стране. Голицыну было важно знать, что не получалось у его предшественников на поприще преобразовательной деятельности, какие реформы шли с большим трудом, за что деятельность монархов подвергалась критике. Под таким углом зрения ему были особенно интересны труды келаря Троице-Сергиева монастыря Палицына и работника Посольского приказа Котошихина. Работа первого деятеля была обращена к изъянам государственной деятельности Б. Годунова и недостаткам тех мероприятий, которые осуществил и намеревался осуществить Лжедмитрий I. Произведение второго автора было ценно тем, что в нем содержалась конструктивная критика внутренней и внешней политики России времени А.М. Романова. Думается, видя все недостатки преобразовательной деятельности монархов на значительном отрезке времени, Голицын лучше понимал направление, характер и средства необходимые для осуществления реформ в стране.

После воссоединения Украины и России сложилась уникальная ситуация. Значительное число образованных, умных людей приехало в Россию, создав фундамент для циркуляции идей и взглядов, необходимых для проведения реформ, способных, в случае их реализации не дать России отстать от передовых европейских стран. С этой стороны ценны были сочинения С. Полоцкого (воспитателя детей А.М. Романова), в которых можно было встретить рекомендации по обустройству России в области государственной службы, в направлении воспитания и образования подрастающего поколения.

Безусловно, идеи всегда предваряют реформы. Одни идеи влияют на реформаторов в большей степени, другие в меньшей. Из всего многообразия работ мыслителей, пожалуй, работа хорвата Ю.И. Крижанича более чем какая-либо другая повлияла на Голицына. Сама фигура Крижанича приковывала к себе внимание, а его взгляды оказывали гипнотическое воздействие на представителей думающего «класса». Среди тех, кто был пленен идеями одного из самых просве-

ценнейших людей своего времени, был Голицын. Крижанич, обладая обширными знаниями, на серьезной фактической основе сформулировал ориентиры реформирования России. Это и укрепление государственной власти, и организация единого правового пространства в общественной жизни, и создание прочного фундамента для стремительного развития российской экономики.

Нельзя не заметить и то, что всего выше сказанного было бы недостаточно, чтобы из Голицына вырос реформатор, если бы не замечательные по тем временам стартовые условия, которые были у этого человека. Голицына не напрасно называли одним из наиболее талантливых и образованных людей своего времени. Замечательным деятелем его называли на страницах учебников и учебных пособий, в работах, являющихся монографиями, специальными квалифицированными исследованиями той эпохи. А.Н. Боханов и М.М. Горинов, авторы «Истории России», как бы подытожили многолетние выводы о Голицыне, и назвали этого человека, безусловно, выдающимся государственным деятелем [8].

Немецкий ученый Адам Олеарий, в котором нет и капли зазнайства, что является большой редкостью для иностранца, пребывающего в России, в произведении «Описание путешествия в Московию» отмечал, что русские доброжелательно относятся к иностранцам и их культуре, охотно усваивая то, что им кажется необходимым. Олеарий прямо писал о русских: «У них нет недостатка в хороших головах для учения. Между ними встречаются люди весьма талантливые, одаренные хорошим разумом и памятью» [9]. Такие умозаключения вполне согласуются с характеристиками, которые можно дать Голицыну.

В.В. Голицын получил хорошее образование, был удивительно начитанным человеком. Те, кто называет его предшественником Петра, мало обращают внимание на то, что у Петра не было знаний в объеме, сравнимом с теми, которыми обладал Голицын. Поэтому, оттолкнув от себя Голицына, Петр совершил большую ошибку, ибо более подготовленного человека и лучшего советника было не найти.

Голицын происходил из рода Гедиминовичей (потомки великого князя литовского Гедиминаса), которые в конце XIV в. перешли на русскую службу. Такое происхождение в принципе не могло оставить мальчика, юношу, молодого человека вне просвещения. Благодаря знатному происхождению, князь в детстве получил хорошее образование. Он рано научился читать и писать, свободно мыслить и рассуждать. Он разбирался в музыке, увлекался различными искусствами, был книжным человеком. Его колоссальные по тем временам знания затрагивали многие области художественной и научной деятельности – богословие, философию, историю, астрономию, медицину. Голицын собрал большую библиотеку, и в течение всей жизни много читал на русском, греческом, латинском, польском, немецком языках. Голицын был тем человеком, который поддерживал творческие связи с умнейшими деятелями европейской культуры и науки задолго до времени Екатерины II, когда подобная практика стала обычной. Поэтому не исключено, что правы те, кто утверждает, что Голицын в мыслях и планах заметно опередил свое время. Все вышеназванные обстоятельства формировали особый склад мышления человека, его политические взгляды, задавали особый вектор деятельности на любом посту, который занимал Голицын.

История полна примеров того, как руководители, не имея четкого плана преобразований, осмеливались проводить реформы в своих странах. Результаты такой импровизации зачастую были печальными. Безусловно, не имея четкой цели, руководствуясь только своими вольными предпочтениями, нельзя было приступать к масштабным преобразованиям. Рациональный взгляд на вещи, при котором затраты неизбежно сопоставлялись бы с возможными выгодами, был свойственен только людям по-настоящему умным, осторожным, боящимся ошибиться и перегнуть «палку», заставив народ в муках переживать лихие годы недореформ. Для того чтобы выбрать правильный путь преобразований, не нужно было действовать методом проб и ошибок, достаточно было посмотреть по сторонам, «заглянуть» к соседям, чтобы правильно «прочитать» их опыт осуществления реформ, а также обернуться назад и вдумчиво изучить опыт предшественников, которые немало потрудились на благо Отечества. В.В. Голицыну все это по силам было сделать. Ему хватало ума учесть европейский опыт (во второй половине XVII в. уже было невозможно им пренебрегать), и сопоставить его с российским.

В.В. Голицын принадлежал к числу тех российских деятелей, которые задумывали реформы в стране, и при этом не были безудержными поклонниками Европы. Совершенно неправильно думать, будто Голицын сплошь и рядом видел одни недостатки русской жизни, и упивался европейским образом жизни. Он понимал, что нет стран безупречных, нет монархий идеальных, везде есть проблемы и недочеты. Он не мог не видеть нищеты народа в зарубежных странах. Одним словом Голицын был реалистом. Он понимали, что черпать большими ложками чужой опыт, попирая традиции своего Отечества, дело неблагоприятное. С точки зрения успеха задумываемых реформ это даже дело бесперспективное. Где это видано, чтобы инъекции из-за рубежа давали одни плюсы, вытесняя те устои народной и государственной жизни в своем Отечестве, которые веками складывались, которые вошли в плоть и кровь народа? Надо отдать должное таким рос-

сийским деятелям, как В.В. Голицын, которые понимали, что успех реформ прямо зависит от чудного сочетания, правильного переплетения своего и чужого опыта. Голицын более других осознавал, что свой опыт даже важнее. Европейская жизнь, думается, так понимал ситуацию В.В. Голицын, только позволяет определить цель, к которой не мешало бы России приблизиться, но не дает алгоритм действий, следуя которому можно было бы к этой цели прийти быстро и, что немало важно, безболезненно. Путь движения все равно будет самобытным; он будет продиктован своим, а не чужим опытом.

Какие аргументы мог князь В.В. Голицын привести в подтверждение таких слов? *Во-первых*, Россия не может всецело полагаться на иностранный опыт ввиду того, что страна православная. Религия и церковь, а в то время от них зависело почти все, не позволяют впитать в полной мере опыт мусульманских стран или стран католической и протестантской Европы. Здесь нужен будет особый подход. Насаждая опыт латинян и мусульман, власть в государстве может натолкнуться на непринятие обществом всего, что будет спускаться сверху. Отторгаться будет и плохое, и хорошее. Поэтому предполагалось, что перед началом реформ желательнее будет провести предварительную подготовку, дабы навести мосты между властью и народом, чтобы не допустить восстаний, о разрушительной силе которых жители России в XVII в. знали не понаслышке, а некоторые даже принимали в них активное участие. *Во-вторых*, В.В. Голицын, может быть, лучше многих своих современников понимал, что реформы нельзя подталкивать, что непростительно форсировать события, желая их осуществить одним «комом», молниеносно. Реформы не терпят суеты, они должны проводиться в спокойной обстановке, поэтапно и последовательно, каждой реформе свой сезон – вот постулаты, которые формировали фундамент предстоящих преобразований.

В.В. Голицын, как и многие его современники, был исключительно трезвым политиком, ибо полагал, что насилие и навязывание реформ не самый лучший способ обустройства государства на новых началах. Военно-административные методы преобразований способны, по его мнению, «угробить» даже лучшее, что можно было бы ожидать от реформ. Столь важный, почти современный взгляд на вещи заставляет говорить о том, что в конце XVII в. у России появился шанс осуществить реформы без потрясений, вдумчиво, так, чтобы не обрушить устои жизни, не настроить народ против власти. В.В. Голицын, будучи, пожалуй, самым просвещенным, самым подготовленным, был готов не только явить миру программу реформирования России, но и осуществить ее. С приходом к власти Петра I уже мало кто задумывался о том, что реформы следовало бы проводить мягко, в щадящем режиме, не расходуя понапрасну народные силы на дела ненужные.

Удивительным является и то, что столь трезвый взгляд на жизнь соседствовал в голове князя с некими его романтическими мечтаниями. Недаром один из иностранцев, знавший В.В. Голицына, заметил, что князь «хотел населить пустыни, обогатить нищих, дикарей превратить в людей, трусов в храбрцов, пастушечьи шалаши в каменные палаты» [10]. Видимо планы Голицына были грандиозными, а сам князь был до невозможности неординарным человеком, если все, что о нем знал собеседник, нельзя было уложить в рамках одной книги.

Однако таланты В.В. Голицына не особенно волновали тех, кто в своих исследованиях затрагивал государственную деятельность князя. При этом, не имея полной картины знаний о первом канцлере России (так говорили о князе иностранцы, когда в России то и должности такой не было), исследователи считали возможным осуждать его, обвинять во всякого рода кознях. Были и те, кто сильно сомневался в том, что Голицын вообще был готов к проведению реформ.

До сих пор в исторической науке остро дискуссионной является тема авторства программы преобразований России конца XVII в. В работах одних историков звучат разные имена авторов проекта реформирования страны, не только имя В.В. Голицына. В работах других историков называется только сам князь. Есть и третье мнение, согласно которому программ могло быть несколько.

Попытки исследователей предпетровской России назвать имя архитектора реформ 1681 – 1682 гг., приводили некоторых к выводу о том, что не В.В. Голицын вовсе, а И.М. Языков был автором перемен. Так считали Б.И. Куракин, а вслед за ним В.Н. Татищев. Были и исследователи, которые настаивали на том, что у Голицына была программа. При этом они полагали, что она была самобытной и оригинальной. Те, кто так считал, основывались на известиях иностранцев, которые общались с государственными деятелями России в то время и лично с самим Голицыным. О ситуации в России писали французский резидент Франсуа де ла Невилль (Фуа де ла Невиль), написавший «Любопытные и новые известия о Московии» (иначе «Записки о Московии»<sup>3</sup>). Конечно, сведениям в его записках не следует верить целиком и полностью, так как он не ставил перед собой задачу изучить все обстоятельства внутривосточной жизни в России. Здесь можно согласиться с исследователем А.П. Богдановым, который точно охарактеризовал опус французского

<sup>3</sup> Сегодня без Записок не обходится ни один серьезный труд по политической истории России начала царствования Петра (точка зрения А.П. Богданова).

агента Невилля, в котором автор сообщал сведения на любой вкус [11]. Эта мысль его вполне согласуется с мнением российских дипломатов, которые официально посетили Европу с Великим посольством. Они в свое время заявили амстердамскому бургомистру Николаю Витзену, что «господин де ла Невилль был очень плохо осведомлен о многом», потому верить всему, что он писал не стоит [11].

Перед разведчиком Невиллем стояла одна определенная цель – в обстановке формирования антифранцузской коалиции из-за явной нелюбви к Франции многих европейских политиков, разузнать суть переговоров России с Бранденбургом и Швецией. Но, видимо, он сделал больше того, что от него требовалось, увлекся и накопил уйму информации, которой, спустя время, поделился. По возвращении домой во Францию он погрузился в воспоминания, описал придворные интриги и, что особенно ценно, дал характеристики многим русским деятелям, в том числе Голицыну. Некая программа реформ, которую он попытался увидеть в годы деятельности Голицына, включала в себя и те положения, которые в дальнейшем мы увидим в реформах Петра I. Это и развитие просвещения, и распространение свободы совести, и создание регулярной армия, и введение подушной подати, и, что важно, постепенная отмена крепостничества. Невилль был абсолютно убежден в том, что, благодаря Голицыну Московия поднимется на уровень развитых европейских стран. В то же время он обратил внимание на то, что не все разделяли желание Голицына осуществить в России преобразования. Оппозиция была даже на самом верху. В частности, он заметил, что противодействовала попыткам реформ так называемая «нарышкинская» партия, боярская группировка, сложившаяся вокруг клана Нарышкиных [12].

Сочинение Невилля, безусловно, важный исторический документ. Это произведение является первым свидетельством того, что у Голицына была самобытная программа преобразований. Однако нельзя доверять полностью тому, что сообщал французский посол о том, что видел и что слышал о Московии. Россию он знал плохо, история этого государства была для него как темный лес. Смотрел он на Россию свысока. Недаром знатоки творчества этого француза замечали, что все его сочинение было пропитано идеей борьбы просвещенного запада со старым русским «варварством». Таково мнение многих, кто был знаком с его работой (например, исследователь А.П. Богданов). В этой связи есть повод усомниться во многих его утверждениях, в том числе и в том, что у Голицына был план (даже несмотря на то, что автор непосредственно общался с Голицыным). Кажется странным то, что почти все в России ему не понравилось, а вот Голицын уникам, которого в России не с кем сравнить. Дескать, этот деятель – самое удивительное, что есть в России. Здесь бросается в глаза одно важное обстоятельство, о котором исследователи той эпохи не старались говорить. Голицын умел нравиться иностранцам, умел, как сказали бы сегодня, пропиарить себя, преподнести в лучшем свете все то, что от него исходило. Не напрасно же чех И. Давид сказал, что В.В. Голицын особенно старался и оказывал иностранцам самый теплый прием. Можно смело предположить, что иностранцы, видя в нем европейского человека, были склонны ему верить больше, чем кому-либо другому. Поэтому им казалось, что Голицын – некая надежда России, человек, который обладал какой-то волшебной формулой спасения родной страны.

Несмотря на выше обозначенную иронию, можно все же утверждать, что от Голицына, в случае, если бы ему история предоставила более длительный срок деятельности, следовало бы ожидать позитивные и даже масштабные преобразования. Дело в том, что в те годы весьма удачно переплелись субъективные и объективные обстоятельства, благоприятные для проведения успешных реформ. С одной стороны, бросается в глаза высокий интеллектуальный уровень человека, его широкий кругозор, так необходимый любому реформатору. Переписка Голицына, опубликованная И.Д. Беляевым, сочинения А.А. Матвеева, материалы следствия 1689 г., убеждают нас в том, что у канцлера были богатые знания, достаточные умения и навыки для больших свершений. В том, что Голицын был нужным образом подготовлен для ведения государственных дел и осуществления реформ, были убеждены Н.М. Карамзин, М.И. Семевский и др. С другой стороны, следовало бы отметить, что ко времени возвышения Голицына сложился некий мозговой центр. Круг людей, объединенных желанием провести масштабные реформы в России, был сформирован Голицыным. Единомышленниками канцлера были В. Змеев, Г. Косагов, Л. Неплюев, Е. Украинцев, люди культурные, а по определению В.О. Ключевского, дельные, и, что очень важно, надежные. Такая ситуация подводит к одному важному выводу, который был сделан А.Н. Сахаровым, – в верхах российского общества был силен реформаторский дух. В сложившихся условиях поневоле кому-то пришлось бы реализовывать все те замыслы, которые витали в воздухе еще со времени государственной деятельности Федора Алексеевича, а в некоторой степени даже со времени Алексея Михайловича Романова. Историк В.О. Ключевский прямо заявил о том, что «преобразовательная программа Петра была вся готова еще до начала деятельности преобразователя»<sup>4</sup>. Нам остается толь-

<sup>4</sup> Отметим, что историк говорил об этом дважды. См.: *Ключевский В.О.* Курс русской истории. Ч.III. С. 342. Ч. IV. С. 190 – 191.

ко сказать, что если бы не победа Петра, эту программу осуществил бы Голицын. Более того, в предпетровской России преобразовательные идеи были более обширными, чем те, которые реализовал сам Петр. Они были ориентированы на развитие, при котором внутренние преобразования стояли на первом месте, оставляя позади себя внешнеполитические приобретения. Голицыну даже приписывают мысли, которые звучат вполне современно. Чего стоит только одна фраза – реформы необходимо проводить естественным путем, по мере созревания общества. Это звучало совсем по-европейски. Недаром Н.И. Новиков в «Древней Российской Вивлиофике» охарактеризовал Голицына как сторонника западной культуры.

Немало делу реформаторства способствовала редкая для России ситуация, когда социально-экономическая ситуация и политическая атмосфера в стране предъявляли повышенный спрос на иностранных специалистов, прежде всего мастеров и знатоков военного дела. Они, поработав на благо России, вполне могли придать нужный толчок развитию государства. Даже в малом их присутствие подогрело биение жизни, атмосферу движения вперед. При таких стартовых условиях не могло быть застоя.

В.В. Голицын был достаточно подготовленным человеком для того, чтобы осуществлять преобразования в России. С одной стороны, этот деятель был образованным и начитанным, передовым для своего времени. Это, безусловно, в любой стране могло быть залогом плодотворного реформаторства. С другой стороны, он обладал ценным административным опытом. Голицын постоянно занимал руководящие должности в российском государстве. Карьера его началась в 1658 г. в должности стольника царя Алексея Михайловича. 1676 год, момент воцарения Федора Алексеевича, стал началом карьерного роста Голицына. Поначалу он работал в должности исполнителя чрезвычайных секретных поручений правительства на территории Украины. В годы царствования Ф.А. Романова он заведовал Пушкарским и Владимирским судным приказами. Известно, что еще до прихода к власти Софьи, которая покровительствовала Голицыну, последний во главе особой комиссии подготовил и осуществил реформы в области военного управления, воинского устройства. В годы регентства царевны Софьи Алексеевны (1682 – 1689) Голицын был фактически руководителем русского правительства и с 1683 г. занимал должность главы Посольского приказа (официальный титул – «Царственныя большия печати и государственных великих посольских дел сберегатель, ближний боярин и наместник новгородский») <sup>5</sup>. Послужной список этого человека свидетельствует о том, что Голицын был, как никто другой, подготовлен к осуществлению серьезного реформаторского замысла. Тем более на каждой должности князь себя проявлял как истинный профессионал. Конечно, недочеты можно найти у каждого, кто делает трудную государственную работу. Были они и у Голицына. Но плюсы его деятельности перекрывают минусы. Это серьезное основание для того, чтобы упрекнуть тех, кто полагает и полагает, что В.В. Голицын не справился бы с миссией большого реформатора, если бы судьба дала ему такую возможность.

Как бы ни спорили сегодня ученые, писатели и публицисты по поводу наличия или отсутствия программы реформ ко времени падения царевны Софьи, можно утверждать, даже приняв тезис о её отсутствии, программа реформ вполне могла бы появиться, так как этого требовала ситуация. При этом многое зависело от политической воли руководителя страны. Она вполне могла бы проявиться, учитывая, что у царевны Софьи, как отмечали современники, были все данные для того, чтобы «провернуть» такое предприятие, – и ум, и честолюбие, и нужная для этого энергия. Князь Б.И. Куракин к этому добавил: «Великого ума и самых нежных проницательств, больше мужеска ума исполненная дева» [13].

Рассматривая проблему авторства преобразовательной программы предпетровской России, нельзя упускать из вида одну оригинальную точку зрения, которая особняком держится в историографии российских реформ XVII в. К сожалению находятся исследователи, которые полагают, что программы не было вовсе. Те, кто так думают, заверяют нас в том, что нельзя назвать программой преобразований то, что тогда предлагали сделать. Странно, но даже в настоящее время при имеющемся гораздо большем багаже знаний не всё, что делают руководители страны, можно уложить в рамки строго очерченной программы действий. Некоторые поступки современных деятелей вообще не поддаются логической расшифровке. Что же говорить о времени Голицына, которое более чем на 300 лет отстоит от сегодняшнего дня, когда знаний было гораздо меньше? Конечно, при строго критическом взгляде такое мнение можно принять. Безусловно, можно сомневаться в том, что существовала программа реформ, в том виде, в каком мы её понимаем сегодня. В каком-то компактном виде в форме последовательно очерченных пунктов с указанием всех шагов, которые необходимо предпринять по каждому направлению, да к тому же еще и завизированной самой высшей властью, программы не существовало. Но в то время ясной, во всех деталях сфор-

---

<sup>5</sup> Посольский приказ со времени А.М. Романова, если так можно сказать, был в России одним из центров просвещения. Здесь ранее всего стали переводить на русский язык книги по космографии, риторике и фортификации.

мулированной системы мер не было ни у одного, в том числе зарубежного политического деятеля (в таком виде не было программы преобразований и у Петра I; только это почему-то недостатком не считается, когда говорят и пишут об этом деятеле). Просто все знали, понимали, что в общем и целом необходимо делать. Правда, есть и иное мнение, – точка зрения весьма авторитетного историка. О существовании некоей программы преобразований писал В.О. Ключевский<sup>6</sup>. Историк сообщал, что в тот период идеи складывались «сами собой в довольно стройную преобразовательную программу, в которой вопросы внешней политики сцеплялись с вопросами военными, финансовыми, экономическими, социальными, образовательными» [14]. Ключевский, указывая на программу реформ, принадлежавшую Голицыну, не был голословен. Он опирался на имевшиеся известия об этом из секретных донесений. Во-первых, о «позывах» к реформам писали резидент И. фон Келлер (Голландия) и комиссар Г. фон Кохен (Швеция). Их сведения помогают выявить границы возможных преобразований страны, если бы Голицыну судьба дала бы шанс их осуществить. Это и сокращение офицерского корпуса в русской армии (скорее всего речь идет о дворянском ополчении малоэффективном и мало боеспособном), и введение пенсий достойным офицерам, внедрение практики регулярной выдачи жалования штатным сотрудникам приказной системы управления, и повышение эффективности деятельности органов местного самоуправления, и реформа, точнее модернизация российского законодательства, в том числе внесение нужных изменений в главный свод законов – Соборное Уложение, и упорядочение торговли с созданием максимально комфортных условий работы отечественным купцам на внутреннем рынке. Эти сведения вполне согласуются с умозаключениями Невилля, свидетельства которого вообще не дают оснований для сомнений в том, что у Голицына был план реформ, и что тот точно знал, что нужно реформировать в России. Побывав в России в 1689 г., он вспоминал, что В.В. Голицын собирался внести серьезные изменения в комплектование войска (возможно, отменить институт даточных людей), разрешить русским дворянам путешествовать за границу, улучшить положение представителей инославных вероисповеданий (прежде всего католиков и протестантов), отменить государственную монополию на содержание кабаков, а также на торговлю рядом продуктов, «освободить крестьян и предоставить им те земли, которые они обрабатывают в пользу царя, при условии уплаты ежегодного налога» [15]. Известно, что Голицын руководил с 1681 г. некоей консультативной сословной комиссией (Ответной палатой), которая разрабатывала проект преобразований, до конца так и не составленный и не осуществленный.

В связи с этим трудно не увидеть основные пункты программы, которую выявил В.О.Ключевский и многие его последователи. В общем и целом во внутренней политике предусматривалось осуществить следующий комплекс мероприятий:

- 1) развить промышленную деятельность и связанную с ней экспортную торговлю;
- 2) создать светские образовательные заведения, в том числе учебные заведения технического профиля;
- 3) ввести городское самоуправление;
- 4) организовать правый суд, т.е. независимый от всевластия воевод;
- 5) освободить крепостных крестьян с землей и установить для них справедливое налогообложение (упрощенная система налогообложения с двумя налогами, подушным и поземельным) вместо имевших место обременительных повинностей<sup>7</sup>;
- 6) организовать регулярную армию, главным образом из дворян, убрав из нее даточных рекрутов, т.е. тяглых людей и холопов, которые были непригодны к военной службе<sup>8</sup>;

---

<sup>6</sup> Правда, исследователь А.П. Богданов посчитал мнение В.О. Ключевского абсолютно неверным. Он весьма сурово заклеймил Ключевского, и заявил следующее: «Целую лекцию о «подготовке и программе реформы» Голицына насочинял этот историк исключительно на основе превратного толкования Записок Невилля». См.: *Богданов А.П. Царевна Софья и Петр. Драма Софьи* [электронный ресурс]. – URL: <https://history.wikireading.ru/304902> (дата обращения: 11.06.2017).

<sup>7</sup> В.О. Ключевский писал о том, что планы Голицына по разрешению крепостного состояния крестьян вернутся в головы российских государственных деятелей только спустя 150 лет. Правда, эта точка зрения не является бесспорной, хотя ее разделяли многие исследователи. В частности в советские годы по этому поводу был настоящий ажиотаж. Советские историки, вооружившись мнением Ключевского и сообщением Невилля о голицынском плане освобождения крестьян с земельным наделом, истолковали все таким образом, что Голицын стал неким выдающимся предшественником Александра II, освободившего крепостных крестьян в 1861 г. При этом игнорировался тот факт, что Голицын намеревался освободить только государственных, дворцовых крестьян. Последнее обстоятельство вообще стало основанием для одного неутешительного утверждения историка А.П. Богданова. Он писал, что при Голицыне, «освобождение крепостных – выдумка фантастическая» (*Богданов А.П. Царевна Софья и Петр. Драма Софьи* [электронный ресурс]. – URL: <https://history.wikireading.ru/304902> (дата обращения: 11.06. 2017)). Однако на наш взгляд, скепсис Богданова нельзя разделять. Нам ничто не мешает думать о том, что снятием крепости с государственных крестьян тогда дело бы не ограничилось. Вполне можно думать, что при Голицыне или все произошло бы так, как в XIX в., или все бы провалилось с большим треском.

7) начать строить флот и наладить морское сообщение с Европой;

8) учредить постоянные дипломатические представительства при европейских дворах.

В.В. Голицыну приписывают планы улучшения дорожного сообщения между крупнейшими населенными пунктами России. Если к этому добавить проекты создания Академии наук, направление русских людей для учебы за границей, приглашение иностранных специалистов для работы в России, организация почты, театра, развитие печатного дела, то картина получается впечатляющей. Будучи человеком просвещенным, Голицын понимал важность просвещения подданных и наделения их правами. Поэтому в планах его было открытие первого высшего учебного заведения в России. Есть мнение о том, что Голицын не допускал мысль о создании снизу доверху сплошь бюрократического государства. В этой связи не раз обращали внимание на то, что он не планировал отказываться от идеи Земских соборов.

Удивительной все-таки была жизнь В.В. Голицына, даже после смерти. Как при жизни, так и после смерти интересующиеся люди не могли договориться о том, как все же следует оценивать его деятельность, положительно или отрицательно.

Немало тех, кто, восторгаясь Петром I, заявлял, что до него едва ли не все политики были прохиндеями, и что только Петр был тем, кто смог сделать что-то дельное. Они поражаются, как забитая «варварская» Россия могла явить миру такого выдающегося человека. Ведь не было, как некоторые заявляют, условий для того, чтобы можно было страну цивилизовать. Такой апокалиптический взгляд на вещи вынуждает смотреть на Петра как на спасителя России. Все бы так, но есть исследователи, вдумчивые, способные многие вещи ставить на свое место. Эти исследователи сомневаются в том, что Петр был настолько талантлив, чтобы в одиночку реформировать Россию, необычайно отсталую и забитую, как о том принято говорить. По их мнению, не настолько сильно Петр выделялся в то время. В конце XVII в. было много одаренных политиков, даже более способных, чем сам Петр, которые питали страну своими идеями, желанием ее преобразовать, вывести ее на уровень развитых стран. Среди них, пожалуй, Голицын был самым ярким деятелем. Это был человек, который при правильной постановке вопроса (будь этот вопрос сформулирован на самом вершине государственной власти), был в силах осуществить титаническую работу по созданию и реализации масштабных преобразований. Лучшей кандидатуры на то, чтобы кардинально переустроить Россию, не было. Однако времени необходимого для совместной деятельности Софьи Романовны и Василия Голицына не нашлось. И это притом, что проект преобразований был, что бы по этому поводу не говорили некоторые исследователи. И этот проект мог быть осуществлен не в начале XVIII в. Петром I, а в конце XVII в. Голицыным.

Однако реформировать Россию в полной мере Голицыну не пришлось, ибо цари Иван и Петр взросли, положение царевны Софьи Алексеевны становилось со временем все более и более шатким, а ее регентству рано или поздно должен был прийти конец. К тому же покровительство женщины в патриархальный век никак не способствовало тому, чтобы ее фаворит мог бы полнокровно осуществить *required changes*, о которых любили говорить в то время едва ли не все интеллектуалы Европы.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бушков А. Россия, которой не было [электронный ресурс]. – URL: [http://loveread.me/books.php?id\\_author=52](http://loveread.me/books.php?id_author=52) (дата обращения: 14.05.2017).
2. История содружества в России с 1682 по 1689 год, составленная по верным источникам. – СПб, 1837. – 95 с.
3. Гумилев Л.Н. От Руси до России [электронный ресурс]. – URL: <http://gumilevica.tripod.com/R2R/r2r03.htm> (дата обращения: 10.05.2017).
4. Куликова Е.Е. Распространение европейских инноваций в России XVII в.: каналы, посредники, проблемы адаптации. Автореферат дис. канд. ист. наук. – Екатеринбург, 2013. – С. 9.
5. Нефедов С.А. Первые шаги российской модернизации: реформы середины XVII в. // Вопросы истории. 2004. № 4. – С. 33.
6. Нефедов С.А. История России. Факторный анализ. – М., 2011. Т. 2. – С. 26.
7. Галанов М.М. Федор Шакловитый // Вопросы истории. 1995. № 3.
8. Боханов А.Н., Горинов М.М. История России с древнейших времен до конца XVII века. Кн.1. – М., 2001. С. 311.
9. Олеарий А. Описание путешествия ... [электронный ресурс]. – URL: <http://www.vostlit.info/Texts/rus7/Olearij/text8.phtml> (дата обращения: 10.05.2017).
10. Василий Васильевич Голицын [электронный ресурс]. – URL: [http://elina-milena.narod.ru/al\\_gol.htm](http://elina-milena.narod.ru/al_gol.htm) (дата обращения: 10.05.2017).
11. Богданов А.П. Царевна Софья и Петр. Драма Софьи [электронный ресурс]. – URL: <https://history.wikireading.ru/304902> (дата обращения: 11.06.2017).
12. Данилов А.Г. Альтернативы в истории России: миф или реальность (XIV – XIX вв.) [электронный ресурс]. – URL: <http://iknigi.net/avtor-andrey-danilov/19997-alternativy-v-istorii-rossii-mif-ili-realnost-andrey-danilov/read/page-8.html> (дата обращения: 06.06.2017).
13. Куракин Б.И. Гистория о Петре I и ближних к нему людях. 1682 – 1695 гг. // Русская старина. 1890. Т.68. № 10 [электронный ресурс]. – URL: <http://memoirs.ru/texts/kurakin.htm> (дата обращения: 11.06.2017).

---

<sup>8</sup> В целях повышения профессионализма в военном ремесле Голицын предлагал организовать соответствующее обучение русских дворян за рубежом.

14. Ключевский В.О. Курс русской истории. Лекция 58 [электронный ресурс]. – URL: <http://www.kulichki.com/inkwell/text/special/history/kluch/kluch58.htm> (дата обращения: 07.03.2018).

15. Василий Васильевич младший [электронный ресурс]. – URL: [http://w.histrf.ru/articles/article\\_/show/golitsyn\\_vasilii\\_vasilievich\\_xvii\\_xviii](http://w.histrf.ru/articles/article_/show/golitsyn_vasilii_vasilievich_xvii_xviii) (дата обращения: 05.06.2017).

**О.Л. Соколов**

## **РЕВОЛЮЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И АДМИНИСТРАТИВНЫХ ГРАНИЦ В ПРИАЗОВЬЕ И НА ДОНБАССЕ В 1917-1920-Х ГГ.**

**Аннотация.** Данная статья посвящена процессу формирования административно-территориального деления границ между РСФСР и УССР в Приазовье и на Донбассе в период с 1917 по 1920-е гг. Указанный период представляет большой интерес для изучения в связи с тем, что большое число приграничных конфликтов и проблем между Российской Федерацией и Украиной, которые имеют место сегодня, своими корнями уходят в прошлое.

**Ключевые слова:** формирование, граница, территория, районирование.

**O.L. Sokolov**

## **THE REVOLUTION AND THE FORMATION OF NEW STATE AND ADMINISTRATIVE BORDERS IN THE ASOV SAE AND THE DONBASS IN THE 1917-1920 S**

**Abstract.** This article is devoted to the process of forming the administrative and territorial division of the borders between the RSFSR and the Ukrainian SSR in the Azov Sea and the Donbas during the period from 1917 to the 1920s. Specified period is of great interest for study due to the fact that a large number of border conflicts and problems between the Russian Federation and Ukraine that take place today are rooted in the past.

**Key words:** formation, border, territory, zoning.

Недавние события на Украине придали особую актуальность существованию границ в Приазовье и Донбассе между странами, которые ещё недавно входили в состав СССР. Обращение к данной теме показывает, что многие проблемы жителей приграничных территорий своими корнями лежат в прошлом. В связи с этим большой интерес представляют 1917-1920-е гг., когда формировалась граница между РСФСР и УССР в Приазовье.

Данные проблемы нашли свое отражение в историографии. В первую очередь необходимо отметить коллективный сборник под редакцией Л.Е. Горизонтова [1]. Опубликованные в нем материалы представляют комплексное исследование генезиса границ Украины в XVII–XX в. Границы и регионы рассматриваются в политическом, административном, этническом, языковом, конфессиональном и культурном отношениях. Анализируется широкий спектр представлений о территории Украины, включая различные геополитические проекции национальной идеи. Большое внимание уделено истории международной политики.

Территориальные споры между РСФСР и УССР рассмотрены Е.Ю. Борисёнок [2]. Она показала борьбу по проблемам демаркации границы между РСФСР и УССР в 1920-е годы, а также процесс их урегулирования. Исследовательница подробно описала причины территориальных разногласий между Россией и Украиной, а также попытки руководства УССР расширить территорию республики путём проведения в жизнь лозунгов национальной политики. В другой своей работе Е.Ю. Борисёнок проанализировала национальную политику большевиков в отношении Украинской ССР в 1920–1930-е годы [3]. Она отметила, что большевики не могли рассчитывать на успехи в социалистическом строительстве без привлечения на свою сторону подавляющего большинства сельского населения, а также национальной интеллигенции.

Ю.И. Галкин рассматривает пограничные споры между Россией и Украиной в 1920–1925 гг. за Таганрогско-Шахтинскую территорию Донской области [4]. В опубликованном им сборнике документов представленные материалы раскрывают подробности того, как в 1920 году Таганрог и Шахты отошли от России к Украине, и как затем эта территория была возвращена в 1924–1925 гг. Северо-Кавказскому краю.

Административно-территориальным проблемам в Приазовье в XX в. посвящена статья Е.Ф. Кричко [5]. В ней отмечается зависимость административно-территориальных преобразований от решения определённых задач, которые стоят перед государственной властью. Автор указывает,

что в течение достаточно долгого времени Приазовье находилось в составе одной страны – сперва Российской империи, потом СССР, а в настоящее время данная территория разделена между Россией и Украиной. Формирование границы в Приазовье и на Донбассе анализируются в статье Е.Ф. Кринко и И.Е. Татарина [6], которая основана на изучении документов российских и украинских архивов, современных публикаций.

Формирование границ Украины после революции 1917 года рассматривается в статье М. Ромахиной [7], в которой подчёркивается, что процесс урегулирования приграничных споров занял достаточно длительное время, а вопросы об установлении границ неоднократно рассматривались на заседаниях комиссии ЦИК СССР. Трудности в установлении российско-украинской границы в районе Воронежской, Курской и Брянской губерний объяснялись неоднородным составом населения, невозможностью руководствоваться только национальным признаком. В конечном итоге граница между республиками РСФСР и УССР была определена только в 1928 г.

Несмотря на указанные публикации, в формировании российско-украинской границы в 1917–1920-е годы остается еще немало лакун. Их позволяет раскрыть обращение к неопубликованным документам Государственного архива Ростовской области (далее – ГАРО).

Следует отметить, что именно революция 1917 года способствовала возникновению новых национальных государственных образований на месте развалившейся Российской империи. Украина оказалась в числе первых желающих получить суверенитет. Уже 4 (17) марта 1917 года в Киеве на встрече делегатов политических, общественных, культурных и профессиональных организаций было утверждено создание Украинской центральной рады.

В июне 1917 г. стало известно о том, что в Киеве провозгласили Украинскую Народную Республику (далее – УНР), которая поначалу объявила себя как автономию в составе Российского государства, затем с января 1918 г. она стала суверенным государством. Власти новой республики стремились объединить под своей властью все территории с преобладавшим украиноговорящим населением: Киевскую, Подольскую, Волынскую, Полтавскую, Черниговскую, Харьковскую, Екатеринославскую, Херсонскую и Таврическую (без Крыма).

Спустя некоторое время в декабре 1917 г. в Харькове провозглашают Украинскую Народную Республику Советов. В феврале 1918 г. возникает ещё одно образование – Донецко-Криворожская Советская Республика (с центром в Харькове, затем – в Луганске), которая включила в себя Харьковскую, Екатеринославскую, части Херсонской и Таврической (без Крыма) губерний и прилегающие угольные районы Области Войска Донского по железной дороге от Ростова до Лихой.

Затем под натиском немецких войск новые республики УСР и ДКСР оказались фактически упразднены. Новая власть Украинской державы под руководством Скоропадского претендовала уже на Таганрогский и Ростовский уезды, а сменившая его Директория стало также претендовать ещё и на Крым вместе с Кубанью, как территорию с преобладающим малороссийским населением, стремясь полностью включить в состав Украины Приазовье. Весной 1919 г. власть большевиков объявляет о восстановлении Украинской Социалистической Советской Республики (далее – УССР, столица – Харьков), объявив её независимым государством.

По окончании Гражданской войны перед руководством страны возникли вопросы о новом национально-государственном и административно-территориальном устройстве. При этом провести границы по этническому принципу оказывалось очень непросто. Тем более большевики декларировали право наций на самоопределение в период войны, придав этому лозунгу тактический характер, связывая его осуществление с решением конкретных политических и социально-экономических задач.

15 марта И.В. Сталин, в качестве председателя Украинского совета Трудовой армии, подписал постановление об образовании Донецкой губернии из частей Харьковской, Екатеринославской губерний и Области Войска Донского. На другой день по предложению В.И. Ленина СНК РСФСР поставил задачу перед административной комиссией при ВЦИК разработать план образования губернии так, чтобы она включала «всю горную промышленность и достаточное для полного обеспечения местного населения количество продовольственных уездов и волостей из соседних губерний».

Руководство СССР стремилось поддержать украинский пролетариат и обеспечить политическую лояльность правительства УССР, передавая Донбасс, а также разбивало на части непокорную «казачью Вандею». К мнению Донского исполнительного комитета вообще никто не прислушивался. 16 апреля Президиум Всеукраинского ЦИК утвердил границы Донецкой губернии, включив в её состав кроме частей Харьковской и Екатеринославской губерний, территории Донецкого и Черкасского округов, а также Таганрогский округ Области Войска Донского полностью.

Однако претензии украинской стороны не были удовлетворены, так как её власти рассчитывали на гораздо большее увеличение территорий. Генеральный прокурор и нарком юстиции УССР Н.А. Скрипник выдвигал требования «приобщить к украинской территории Воронежскую,

Курскую, Черноморскую, Азовскую, Кубанскую области и подчинить эти земли правительству УССР». В подготовленном проекте «О внешних границах УССР» указывалось на «необходимость присоединения к УССР ряда территорий Курской, Воронежской губерний», населенных, как полагают его авторы, «преимущественно украинским населением». Для урегулирования этого вопроса ЦИК СССР создал отдельную комиссию под руководством ЦИК Белорусской ССР А.Г. Червяковым.

11 июля 1924 г. Политбюро ЦК РКП(б) посчитало «желательным» присоединение Таганрога и Шахт к Юго-Востоку «с тем, чтобы передаваемая территория в особенности с украинским населением была бы сокращена». Для более точного определения границ создали специальную комиссию. Во время обсуждения руководство Донецкой губернии и Юго-Восточной области сумело достигнуть компромиссного решения о передаче большей части Шахтинского и Таганрогского округов из УССР в РСФСР к 1 октября 1924 г. Но Шахтинский окружной комитет был очень недоволен вхождением в состав Юго-Востока. На партийных собраниях работников рудников, заседаниях бюро райкомов и окружных партийных конференциях утверждались резолюции, предписывавшие сохранять единый Донбасс. Материалы по данному вопросу были опубликованы в периодической печати на Донбассе.

В протоколе №1 комиссии по уточнению границ между Юго-Восточным краем УССР, образованному согласно постановлению КЭС от 28 июля «об уточнении границ, отходящих в состав Юго-Восточного края части территории УССР» было установлено: «считать возможным исправить первоначально запроектированную границу, оставив в составе УССР 2 района из Таганрогского округа: Амвросиевский, как тяготеющий к Чистяковско-Юзовскому угольному району и Шараповский, в целях избегания дробления Должанско-Сулимовского района;

В состав Юго-Восточного края признать необходимым включить из Таганрогского округа УССР Фёдоровский р-н, как тяготеющий целиком к Таганрогу и ни к какому-другому пункту: Екатерининский р-н, как тяготеющий к Таганрогу / хлебно-ссыпной пункт/ через Матвеев-Курган: Голодаевский, который... не может быть изъят из отходящей в состав Юго-Восточного края территории УССР.

б) признать необходимым включить в состав Ю-В края из Шахтинского округа УССР следующие районы: Алексеевский, Владимировский, Глубокинский, Каменский, Ленинский, Сорокинский, Сулимовский, Белокалитвенский и Шахтинский.

Постановлением протокола заседания бюро Северо-Кавказского Краевого комитета ВКП (б) №31 от 8 сентября указывалось:

1) «Признать необходимым отнести к Юго-Востоку: а) из состава Таганрогского округа следующие районы: Фёдоровский, Екатерининский, Николаевский, Матвеево-Курганский, Советский, Голодаевский.

Граница присоединяемых территорий проходит по границам перечисленных районов.

б) из состава Шахтинского округа следующие районы: Шахтинский, Алексеевский, Сулимовский, Владимировский, Белокалитвенский, Ленинский, Глубокинский, Каменский и Сорокинский.

Граница присоединяемых территорий проходит по границам перечисленных районов.

2) Признать Амвросиевский и Шараповские районы, хотя южными своими частями тяготеют к Юго-Востоку и должны быть разрезаны на части, но, соблюдая принцип неделимости районов, считается возможным оставить за Украиной.

3) В присоединяемых от Украины к Юго-Востоку территориях произвести окончательное районирование в момент перехода территории к Юго-Востоку.

4) Признать необходимым четыре южных района Шахтинского округа, а именно: Шахтинский, Алексеевский, Сулимовский, Владимировский присоединяется к Ростовской области, остальные пять северных районов, а также Донецкий и Морозовский округа включаются в состав вновь образованного Северо-Донецкого округа с центром в Каменской» [8].

Ещё одним протоколом заседания комиссии по передаче Юго-Востоку Шахтинского и Таганрогского округов Донецкой губернии от 8 сентября постановили:

1) «Отнести к Юго-Востоку следующие районы: а) по Таганрогскому округу: Фёдоровский, Екатерининский, Николаевский, Матвеево-Курганский, Советинский.

Вопрос о Голодаевском районе остаётся открытым.

б) по Шахтинскому округу: Шахтинский, Алексеевский, Сулимовский, Владимировский, Белокалитвенский, Ленинский, Глубокинский и Каменский.

В составе Украины остаются Шараповский и Равенецкий районы.

По Сорокинскому району граница производится внутри района таким образом, что все рудники остаются в составе Украины. Граница устанавливается принимая во внимание условия административного управления и землепользования.

2) Принципиально согласуется выпрямление границ Шараповского и Равенецкого районов за счёт выступа в Северной части Алексеевского района, каковой выступ передаётся Украине.

3) Созыв Окружных Комиссий для произведения расчётов и раздела имущества производится Ростовом» [9].

22 сентября на заседании комиссии по установлению границ между Донецкой губернией УССР и Юго-Востоком РСФСР в г. Артёмовске было принято следующее постановление: «Описание границ между Донецкой областью и Юго-Востоком принять в следующей редакции: Сорокинский район. Рекой Сеерный Донец, разбивающий на 2 части... северная часть отходит к Юго-Востоку, южная часть – к Донецкой губернии. Далее граница идёт вплоть до впадения в неё реки Большой Каменки. Признать необходимым включить станицу Гундоровскую в состав Юго-Востока. Гундоровские рудники должны остаться за Украиной. Далее граница идёт по реке Большой Каменке так, что хутор Новый Швырёв достаётся Юго-Востоку, а хутор Власов - Донецкой губернии. Землепользование хутора Плешакова достаётся Юго-Востоку, а х. Королёва - Донецкой губернии [10].

Далее граница идёт между землепользованием совхозами «Красная Могила» / бывш. Провалье/ и х. Ковалёв, Платов и Гукова. Отсюда граница идёт по меже слоб. Криничкой /Бирюково/, захватывая х. Добрыднев, по границе Шарапкинского района. Далее захватывая Северо-Западную часть Алексеевского района, оставляя за Донецкой губернией землепользование сл. Астаховой и хуторов Ново-Ефремовского, Ново-Александровского, и Б.-Тузловского, граница доходит до Таганрогского округа: здесь граница идёт по старой окружной границе Шахтинского и Таганрогского округов, на протяжении 5 вёрст, затем – по направлению к р. Тузлов по районной границе между Голодаевским и Дмитриевским районами по р. Миус. Далее – по границам землепользования между ст. Мариновкой, Григорьевкой и Голодаевкой. Мариновка и Григорьевка остаются за Донецкой губернией, а Голодаевка отходит к Юго-Востоку. Далее – по границам землепользования немецких колоний Вишлеровска, Маркан-Гейм и Густа-Фельд, причём последние отходят к Юго-Востоку. Отсюда граница идёт по Амвросиевской районной границе до р. Средний Еланчик. Далее граница устанавливается по землепользованиям с. Покрово-Киреевки, хуторов Екатериновский, Слюсарёва до балки Грузки-Еланчик и далее – по б. Грузки-Еланчик до границ Мариупольского округа» [11].

Также в этот день был принят протокол заседания бюро Северо-Кавказского Краевого комитета ВКП (б) «Об организации Северо-Донецкого округа», в котором указывалось следующее:

«В виду встретившихся препятствий, затруднивших создание Северо-Донецкого округа и спорных вопросов административного и хозяйственного порядка, а также заявления Шахтинского окружного комитета, временно оставить открытым вопрос о создании Северо-Донецкого округа, оставив в прежнем составе Шахтинский, Морозовский и Миллеровский округа» [12].

21 октября 1924 г. Комиссия ЦИК СССР по урегулированию границ между РСФСР, УССР и БССР утвердила проведение границы по рекам Северскому Донцу и Большой Каменке в Шахтинском округе между республиками.

К концу 1924 года у Комиссии ЦИК СССР по урегулированию границ между РСФСР, УССР и БССР сложилось достаточно ясное понимание позиции сторон и степени обоснованности их претензий. Но только 13 июля 1925 г. Президиум ВЦИК постановил утвердить решения паритетной комиссии. В состав РСФСР были включены:

а) Федоровский, Николаевский, Матвеево-Курганский, Голодаевский районы, восточная часть Екатерининского района Таганрогского округа;

б) Глубокинский, Ленинский, Каменский, Усть-Белокалитвенский, Владимировский, Сулинский, Шахтинский районы и части территории Сорокинского и Алексеевского районов Шахтинского округа.

Таким образом, революция 1917 г., распад Российской империи, Гражданская война и образование СССР оказали огромное влияние на формирование новых границ в Приазовье и Донбассе. Демаркационные процессы в Приазовье и на Донбассе в 1917-1920-х гг. по своему характеру оказались крайне неоднозначными. Поэтому они остаются актуальными в отношениях двух России и Украины на современном этапе. Анализ источниковедческой базы и историографии позволяет считать, что в 1917-1918 гг. большевики провозгласили право наций на самоопределение, стремясь довершить распад Российской империи, чтобы получить поддержку народных масс. Но после Гражданской войны появилась необходимость создания нового советского государства, что привело к изменению границ России и Украины в Приазовье и на Донбассе. Однако из-за развала СССР в 1991 году, изначальные вопросы районирования и формирования Российско-украинской границы из административно-хозяйственного характера перешли в разряд серьёзных межгосударственных разногласий, которые требуют внимательного рассмотрения для их урегулирования.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Регионы и границы Украины в исторической ретроспективе. М.: Институт славяноведения РАН, 2005. – 303 с.
2. Борисёнок Е.Ю. *Украина и Россия: спор о границах в 1920-е годы* // Регионы и границы Украины в исторической ретроспективе. – С. 205–237.
3. Борисёнок Е.Ю. Феномен советской украинизации. 1920-1930 гг. М.: Европа, 2006. – 256 с.
4. Галкин Ю.И. Сборник документов о пограничном споре между Россией и Украиной в 1920–1925 гг. за Таганрогско-Шахтинскую территорию Донской области. М.: [Б.и.], 2007. – 60 с.
5. Кринко Е.Ф. Административно-территориальные преобразования в Приазовье в XVIII – начале XXI вв. // Украинцы юга России: проблемы истории, культуры, социально-экономического развития. Материалы Международ. науч. конф. (г. Ростов-на-Дону, 3–4 октября 2013 г.). Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2013. – С. 218–224.
6. Krinko E.F., Tatarinov I.E. «We Are Russia and You Are Ukraine and We Don't Care about You...»: Territorial Disputes with in the Priazov Area and Donbas in 1920s // Былые годы. 2014. № 34 (4). – С. 639–644.
7. Ромахина М. Формирование границ Украины в 1917-1928 гг. 2014. URL: <http://statehistory.ru/4668/Formirovanie-granits-Ukrainy-v-1917-1928-gg>. (дата обращения: 28.02.2018).
8. ЦД НИРО. Ф.7. Оп.1. Д.1. Л.24.
9. ЦД НИРО. Ф.7. Оп.1. Д.1. Л. 49.  
10. ГАРО. Ф. Р-1485. Оп. 1. Д. 133. Л. 6-7.
11. ГАРО. Ф. Р-1485. Оп. 1. Д. 133. Л. 8.
12. ЦД НИРО. Ф.7. Оп. 1. Д.1. Л. 96-97.

**Н. А. Сопова**

#### ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ ТАГАНРОГА В 1917 Г.

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс демократических преобразований в Таганроге после Февральской революции 1917 г. В частности затрагиваются аспекты формирования структуры новых органов власти на местах, деятельности ведущих политических партий. Особое внимание уделено реакции и действиям администрации города на известие о вооружённом захвате власти большевиками в Петрограде в октябре 1917 г.

**Ключевые слова:** история России XX века, Российская революция 1917 г., демократические преобразования, общественный раскол.

**N. Sopova**

#### SOCIO-POLITICAL LIFE OF THE TAGANROG IN 1917.

**Abstract.** The article deals with the process of democratic transformations in Taganrog after the February Revolution of 1917. In particular, aspects of forming the structure of new local authorities and activities of leading political parties are touched upon. Particular attention is paid to the reaction and actions of the city administration on the news of the armed seizure of power by the Bolsheviks in Petrograd in October 1917.

**Key words:** the history of Russia in the twentieth century, the Russian Revolution of 1917, democratic transformations, a social split.

В 2017 г. исполнилась знаменательная историческая дата – 100 лет Великой российской революции, она дала импульс сообществу отечественных историков вновь обратиться к событиям, ставшим поворотными не только для нашей страны, но и всего мира в целом. Распад Советского Союза, смена политических ориентиров государства, демократизация общества дали повод для нового осмысления исторической науки данного периода, прежде рассматриваемого только с позиции победившей стороны. Это позволило исследователям поднять темы, ранее считавшиеся советской наукой незначительными, а также в целом, подойти к изучению с более взвешенной оценкой.

Основные подходы к изучению общественно-политической жизни Таганрога в 1917 г. были заложены еще в 1920-х гг. В это время целыми сериями выходили в свет книги и статьи Испарта Тагокружка ВКП(б), а также Дониистпарта ВКП(б) под редакций В.К. Губарева, Дурач Н., А. Вареласа [20, 21, 5, 23, 24]. Оценивая эти работы, можно в целом отметить наличие в них большого фактологического материала, а также объективного подхода к описанию событий.

Работы 1930-40-х гг. ознаменовали начало фундаментальных исследований истории Октябрьской революции, в которых достаточно четко определялось место и значении региональных событий, однако, следуя центральным установкам, многие факты замалчивались или подавались в выгодном свете [29].

Положение в какой-то мере начинает меняться лишь после XX съезда КПСС. Появилось значительное количество работ, в которых историки переосмыслили некоторые эпизоды Револю-

ции 1917 г. В это период выходят в свет «записки» Таганрогского краеведческого музея, в которых публикуются статьи аналитического характера по данной тематике. Хочется отметить публикации непосредственного участника событий 1917 г. в Таганроге, впоследствии партийного деятеля П. Г. Москатова [1,2,3,19,25,26,27].

В 70-80-е гг. в советской исторической науке наблюдается постепенное снижение внимания к теме революции. На Дону издаются книги в основном очеркового характера или хроники.[30,31]. Затем следует новый всплеск 90-х гг., но связанный в первую очередь со смещением приоритета исследовательского интереса в сторону белого движения. Надо заметить, что в данных исследованиях событиям в Таганроге и его округе уделяется лишь поверхностное внимание. На излете XX в. публикуется монография Трусовой Е. М., в которой комплексно, на основе архивных материалов, рассматривается структура местного самоуправления на Юге России и в Таганроге в частности[34].

В начале XXI в. в отечественной историографии появились работы, стремящиеся сформировать новый объективный взгляд на события вековой давности [22, 32,33]. Особо отметим монографию А. Бугаева, к которой имеются отдельные материалы, связанные с общественно-политической жизнью Таганрога в 1917 г. [4].

Историографический анализ имеющихся работ, заставляет говорить о том, что тема общественно-политической жизни Таганрога в 1917 г. интересовала исследователей. Однако по-прежнему нет комплексного анализа всех событий данного периода истории, а его внутреннее содержание столь широко и многоаспектно, и требует дальнейшей проработки и изучения, что и определило тему данного исследования.

Ко времени Февральской революции Таганрог был крупным промышленным центром Юга России. В городе было построено 20 заводов, 44 фабрики и десятки средних и мелких предприятий. Крупнейшими являлись металлургический завод – более 5 тыс. рабочих, котельный завод – около 750 рабочих, машиностроительный завод Кебера – около 200 рабочих. В том числе, в годы Первой мировой войны, в 1915 г., в Таганрог из Ревеля (Таллина) был эвакуирован Русско-Балтийский завод, на котором работало свыше 10 тысяч человек. В городе, насчитывавшем около 100 тыс. населения, примерно, треть была занята в промышленной индустрии [19, с.55]. Постепенно, в связи с производственной необходимостью, начали складываться кадры высококвалифицированных работников из числа местных рабочих. Академик-металлург М. А. Павлов, побывавший на таганрогских заводах в нач. XX в., высоко отзывался об уровне знаний и профессионализме местных рабочих. Концентрация в городе большого количества рабочего класса, осознающего свою значимость, во многом определило дальнейшее развитие ситуации в Таганроге и его округе.

Сообщение о Февральской революции и отречении Николая II поступило в Таганрог 3 марта 1917 г. События в столице вызвали необыкновенный подъем общей социальной активности населения. Таганрог, как и вся Россия, первые дни торжествовал. Несмотря на обращение городской Думы к гражданам сохранять спокойствие и порядок, а также воздержаться от шествий и манифестаций, на улицах состоялись многотысячные демонстрации, приветствовавших свержение монархии [6]. По воспоминаниям Андре Нева, сына одного из крупнейших промышленников города: «<...>заводские цеха в Таганроге опустели. Рабочие организовывали постоянные митинги под открытым небом. Из нашего дома мы слышали крики «Ура!», которые приветствовали каждую резолюцию<...>»[28].

Пьянящий дух свободы от старой власти разлагающе действовал и на гарнизон города, начальник которого – полковник Подгурский вынужден был издать довольно эмоциональный приказ, призывающий к дисциплине: «<...>укрепление нового государственного строя России зависит от каждого сознательного гражданина.<...> Но чтобы сделать это великое дело нам надо помнить, что воинская часть может быть только тогда на высоте призвания, которое требует от нее в это время страна, если в ней будет сохранена непоколебимая дисциплина и военный порядок. Ваши ближайшие начальники вместе с Вами защищают честь, достоинство и свободу нашего отечества. Безусловное повиновение всем распоряжениям их, обеспечит успех в дальнейшем развитии нашего общего дела. Обязанность каждого из нас – помнить, что малейшее неповиновение своему начальству или нарушение порядка в своей части – есть измена родине в разгар борьбы ее с внешним врагом, и тот, кто способен сделать это, поможет не гражданам Великой России, а служит Вильгельму и его союзникам. Господа офицеры, подпрапорщики, унтер-офицеры и рядовые! Я – старый солдат и верю, что каждый из Вас исполнит свой долг перед родиной, как говорит его совесть. Помните! Что когда завершится дело укрепления и обновления нашей страны, каждый из Вас может сказать с гордостью, что в этом деле строительства родины есть и моя капля труда, которая довершила преобразования к новой жизни нашего дорогого отечества<...>»[7].

5 марта 1917 г. был создан Общегородской распорядительный комитет нового правительства в Таганроге. В состав комитета вошли представители буржуазии и буржуазной интеллигенции,

впоследствии представители Совета рабочих и солдатских депутатов, а также гарнизонного собрания офицеров. Председателем был избран известный в городе общественный деятель, бывший Голова - А. З. Хандрин. Общегородским комитетом были образованы многочисленные комиссии – продовольственная, финансовая, торговая, следственно-юридическая, фабрично-заводская и др., регулирующие практически все сферы жизни населения Таганрога.

Параллельно начинает формироваться Общегородской Совет рабочих депутатов, избранный 7 марта 1917 г. Депутаты избирались на рабочих собраниях по фабрикам, заводам и учреждениям. Собрания эти проходили бурно. Один за другим выступали рабочие, выдвигали кандидатуры в Совет и, как правило, заканчивали свои выступления наказами. Бесперывно раздавались лозунги: «Долой войну!», «Добьемся мира!», «Хлеба рабочим!», «Приостановить наступление голода!». 9 марта Совет рабочих депутатов слился с Советом солдатских депутатов и образовался Совет рабочих и солдатских депутатов, выражавший интересы революционной демократии. Лидирующая роль в демократическом движении России до осени 1917г. принадлежала блоку меньшевиков и эсеров. В Таганрогском комитете РСДРП, образованном сразу после Февральской революции, меньшевики составляли большинство. Впоследствии, и в городском Совете, из 37 депутатов, большевиками были только 5 [32, 107].

Взятый Временным правительством курс на демократизацию страны, привел к необходимости перестройки всей системы политического управления. Избранные до революции цензовые городские Думы не отвечали новым условиям. И уже 15 апреля 1917 г. были изданы «временные правила о производстве выборов гласных городских Дум», провозглашавшие всеобщие, равные, прямые выборы при тайном голосовании. Партийно-пропорциональный принцип представительства был на них ведущим, но предоставлялась также возможность выдвижения кандидатов от общественных организаций (социальных, корпоративных, религиозно-конфессиональных). Организация проведения выборов ложилась на плечи городских Управ, в обязанности которых входило составление избирательных списков по городам и избирательным участкам.

Подготовка к выборам в Таганроге велась в тяжелых условиях: в марте 1917 г. в отставку подал городской Голова с 1913 г. – И. Е. Платонов, в июне часть членов городской Управы заявили о выходе из её состава в связи с «...невозможностью продолжать дальнейшую работу, ввиду явного враждебного недоверия со стороны населения...» [8]. Вышедшие из состава Управы были заменены гласными Думы. Изменился и состав Общегородского совета – вместо подавшего в отставку А. З. Хандрина – председателем стал Д. М. Михайлов. В июле в городе возникли волнения в связи с попыткой большевиков захватить власть в Петрограде. Последовала реакция местного правительства - таганрогские большевики были исключены из состава городского Совета и сосредоточили свою деятельность на заводах и фабриках: организовывали партийные группы, советы старост, профсоюзы, больничные кассы.

Тяжелым было и продовольственное положение населения города. На этой почве произошли волнения жен рабочих, которые толпами ходили по улицам и требовали продуктов. В городе резко ухудшилась криминальная обстановка. Вместо упраздненной полиции в Таганроге, по проекту Временного правительства, была организована милиция, которую возглавил прапорщик П. И. Никольский. На одном из заседаний Общегородского совета начальник милиции заявил, что «организация милиции идет плохо, во-первых, потому, что оплата заработка милиционера значительно меньше, чем на заводе, во-вторых, нет желающих людей в ней служить ...» [9]. Обеспокоенные происходящим, местные власти издают приказ, в котором запрещались собрания, митинги и сборища на улицах Таганрога. Против нарушителей порядка намечались «самые энергичные» меры, вплоть до применения вооруженных сил. Охрана в городе возлагалась на войска.

Подготовка к первым демократическим выборам длилась более двух месяцев. Правительственное распоряжение предписывало каждой партии или группе граждан выдвигать свой список кандидатов в гласные городской Думы. Список предоставлялся городскому голове, который по мере поступления ставил номер. Общее число гласных в городской думе, определяемое Временным правительством, должно было составить 82 человека. 16 июля были опубликованы списки кандидатов в гласные новой городской Думы (срок созыва с 1 августа 1917 г. по 1 января 1919 г.). Списков было шесть: кадеты выставили 81 кандидата, социалисты - революционеры имели 58 кандидатов, Таганрогская социал-демократическая организация выдвинула 34 кандидата, союз домовладельцев -19, дальше шли почтово-телеграфные служащие, выдвинувшие 10 кандидатов, и группа граждан – 8 кандидатов [32, с.107].Голос избирателя подавался только за один из списков. Пропорционально количеству голосов, поданных за каждый список, в гласные проходили соответствующее количество лиц из каждого списка в порядке их расположения

По всем 11 участкам города выборы прошли без особых нарушений и эксцессов и вскоре были опубликованы результаты. Новый состав таганрогской городской Думы был следующим: эсеров- 58, кадетов -12, социал-демократов-10 (меньшевики и 1 большевик), 1 от домовладельцев,

1 от почтово-телеграфных служащих. По роду занятий в Думе было: рабочих-26, служащих – 19, юристов-11, учителей -6, ремесленников -3, инженеров-3, врачей-2, конторщиков-2, домашних хозяек -2, солдат-2, прапорщик-1, печатник-1, мировой судья -1, священник -1, остальные – прочие[34 с. 176]. По итогам выборов видно, что на первом месте оказались, имевшие на массы активное влияние, эсеры. Второе место заняли кадеты. Социал-демократы, хотя и выступали в блоке с эсерами, не получили должной поддержки у населения города. Большевики же, в результате отсутствия самостоятельной группы и слабой работы получили всего 1 место в Думе.

1 августа 1917 г. на торжественном открытии первого заседания демократически избранной городской Думы, были избраны городской Голова –начальник Таганрогской милиции, эсер П. И. Никольский, а также члены Управы (в подавляющем большинстве эсеры)[10]. На этом же заседании был составлен текст телеграммы-приветствия Временному правительству: «Министру-председателю товарищу Керенскому. Таганрогская городская Дума, избранная на демократических началах в непоколебимом стремлении отдать все свои силы на защиту родины и свободы, заверят Временное правительство, что оно в демократической Думе всегда найдет твердую поддержку во всех своих начинаниях. Временное правительство спасения революции, демократические Думы, другие демократические учреждения на местах составляют единый фронт для организации победы над врагами революции вне и внутри страны<...>» [11].К первому заседанию было приурочен роспуск Общегородского распорядительного комитета, «все дела, средства и обязательства» которого были переданы городскому самоуправлению [12].Незамедлительно было получено ответное приветствие Петроградской городской Думы:«<...>приветствуя в Вашем лице вновь избранную демократическую Городскую Думу, перед которой стоят ответственные задачи общегородского строительства в стране на началах политических свобод и мирных социальных реформ, препровождаю Вам для сведений Временный наказ Петроградской Городской думы<...>»[13].

В конце августа 1917 г. генерал Л. Г. Корнилов предпринял попытку вооруженного антиправительственного выступления с целью установления военной диктатуры в России. В Таганроге на межфракционном совещании решено было создать Комитет Защиты Революции на паритетных началах: по два человека от Думы, Совета рабочих и солдатских депутатов, а также политических партий. Долгие споры на этом совещании вызвал вопрос о включении в комитет большевиков. Представитель большевистской партии в Таганроге А. К. Глушко заявили, что: «<...>большевики согласны поддержать любую организацию, которая искренне и честно будет вести борьбу с корниловщиной. Не потому, что они согласны с Временным правительством, а потому, что сам по себе Корнилов есть знамя контрреволюции<...>». [5, 32] Таким образом, в Комитет защиты революции были приняты и большевики. Председателем был избран тов. городского Головы, меньшевик М. Д. Михайлов. Комитет подчинил себе почту, телеграф, телефон, куда послали комиссаров и установили дежурство. Однако, вскоре наступление войск Корнилова было остановлено, и Комитет защиты революции прекратил свою работу.

27 августа 1917 г. в городском театре состоялось объединенное заседание городской Думы, Совета рабочих солдатских и крестьянских депутатов, представителей всех политических партий, всех демократических организаций, ротных и полковых комитетов, посвященное празднованию Великой русской революции. Красной нитью во всех речах проходила мысль о необходимости, в виду надвинувшихся на Родину бедствий, единения всех живых сил страны вокруг Временного правительства и органов революционной демократии на местах. Раздавались энергичные призывы к прекращению партийной розни, к взаимным уступкам отдельных классов, к взаимному доверию и сплочению [14].

Тем не менее, августовские события в Петрограде, общая разруха в стране и продолжение участия России в войне явились переломным моментом для усиления влияния большевистской партии. В конце сентября рабочие Русско-Балтийского завода потребовали перевыборов депутатов Таганрогского городского Совета. Развернулась предвыборная кампания, в которой приняли участие местные организации большевиков в блоке с анархистами, эсеров, меньшевиков и беспартийных. В начале октября состоялись выборы, которые показали огромный рост влияния большевиков среди рабочих Таганрога. Из 16 мест в Совете, большевики получили 10, т.е. – больше, чем все остальные партии вместе взятые[32, 108]. 18 октября на общем собрании городского Совета большевики лоббировали создание рабочих дружин на предприятиях города, которые впоследствии стали отрядами Красной гвардии. Почти одновременно, городская Управа составила проект учреждения гражданской гвардии. В помощь городской милиции, для охраны «порядка в городе и безопасности граждан и для принятия мер к установлению порядка в случае возникновения народных волнений».

26 октября 1917 г. состоялось чрезвычайное совместное заседание Таганрогской городской Думы, представителей Таганрогского Совета рабочих и солдатских депутатов и профсоюзов. Прапорщик Михайлов – тов. городского Головы, зачитал собранию телеграмму Войскового Донского

атамана – А. М. Каледина от 25 и 26 октября, в котором атаман сообщал о решении Петроградского ВРК захватить в свои руки верховную власть в государстве и выступлении большевиков, а равно и о невозможности держать связь с Временным правительством и уведомил, что Войсковое правительство «<...> временно, впредь до восстановления власти Временного правительства и порядка в России с 25 сего октября приняло на себя всю полноту власти в Донской области<...>» [15]. Михайлов также доложил о том, что по получении телеграммы, у начальника Таганрогского гарнизона состоялось совещание, на котором было принято решение о возобновлении деятельности Комитета защиты революции. Кроме того, Комитет уже принял меры по охране города от возможных активных выступлений большевистского характера, а также по охране телеграфа, куда, как и на железнодорожную станцию был командирован комиссар. По поводу происходящих в Петрограде событий были оглашены декларации думских фракций. Практически все партии резко осудили действия большевиков, заявили, что вооруженное выступление является «<...> попыткой навязать волю меньшинства – большинству, может сорвать или отдалить момент созыва Учредительного собрания, а также расколоть демократию<...>» [15]. Представитель эсеров-интернационалистов в Таганроге А. А. Варелас заявил, что фракция в целом не поддерживает вооруженный захват власти, но «... в случае перехода власти к Советам, принуждена будет согласиться с свершившимся фактом ... но будет бороться за созыв Учредительного собрания<...>» [16]. А. К. Глушко – профессиональный революционер, первый председатель большевистского Совета, гласный городской Думы открыто выразил поддержку однопартийцам: «... мы, последовательные социал-демократы, находим необходимым поддержать это выступление в интересах революционной демократии, всеми имеющимися в распоряжении средствами...». В конце объединенного заседания была принята резолюция: «<...> Городская Дума, Совет рабочих и солдатских депутатов, Бюро профессиональных союзов осуждает анархо-большевистское выступление в Петрограде, считает необходимым созыв Учредительного собрания в назначенный срок, призывает население к сохранению спокойствия и гражданского мира, напоминают, что всякие беспорядки принесут непоправимый вред свободе и благу народа. Сообщают, что верховная власть по охране революционного порядка в городе принадлежит Комитету защиты революции, которому городская Дума, совместно с Советом рабочих и солдатских депутатов, указывает на необходимость борьбы с возможными контрреволюционными попытками справа<...>» [16].

В ноябре Таганрогская городская Дума продолжала свою работу, регулярно проводя заседания по вопросам продовольствия, работы милиции, беженцев, денежного обращения и приглашая для решения особо важных вопросов представителей Совета рабочих и солдатских депутатов, также общественных организаций. Так, 6 ноября решено было реорганизовать Комитет защиты революции, избрав в него по 3 представителя от Думы и Совета, по 2 от Центрального бюро профсоюзов и совета старост заводов и по 1 от общественных организаций [34, 182].

11 ноября, в связи с создавшейся в регионе обстановкой, Донской атаман А. М. Каледин ввел в Таганроге военное положение, чем вызвал резкий протест городской Думы: «<...> факт объявления военного положения, без предварительного согласования с городской Думой, есть захват власти<...>» [17]. В резолюции также имеется следующее заявление: «<...> коснувшись попутно вопроса о создании высшей власти в области, одинаково авторитетной для всех частей населения, городская Дума признает необходимым создание единого рычага власти из представителей как казачьего, так и остального населения области на демократических началах<...>» [18]. 21 ноября в Таганрогский залив, следуя из Севастополя, вошли два военных транспорта с орудиями, снарядами, пулеметами для содействия большевикам против казаков. Дума выслала делегацию в порт для выяснения цели прибытия моряков и приветствия в случае, если они будут защищать демократические организации, таким образом, еще раз подтвердив свое стремление к независимости от Донского правительства.

На фоне усиливающейся политической борьбы в стране должны были пройти выборы в Учредительное собрание. Выборы создавали реальную угрозу власти большевиков. И то того, какие силы одержат победу, зависела не только судьба, но и характер дальнейшего развития революции. В Таганроге была создана Уездная комиссия по делам о выборах в Учредительное собрание. Ввиду проблем с доставкой избирательного материала, голосование не состоялось вовремя, а было назначено на 19, 20, 21 ноября. Очевидно, что расстановка сил, которая сложилась по всей стране в ходе выборов, отразилась и в Таганроге – победу одержала партия эсеров [32, 108].

После некоторой паузы, в отношениях между Советом Народных Комиссаров и Донской областью разразился открытый конфликт. 23 ноября 1917 г. СНК издал обращение, в котором было объявлено о том, что на Дону атаман Каледин поднял восстание против Советской власти, на подавление которого отправляются войска Юго-восточной революционной армии во главе с В. А. Антоновым-Овсеенко.

К декабрю 1917 г. в Таганроге сложилась уникальная ситуация: в городе были расквартированы верные войсковому правительству батальоны и вооруженные отряды большевистской Крас-

ной гвардии. Военных действий пока никто не открывал. По улицам расхаживали казачьи патрули, а рабочие-красногвардейцы, не таясь, проводили свои учебные стрельбы в балках, за городом. Вооруженный нейтралитет продержался недолго. В январе 1918 г. в Таганроге началась Гражданская война, и первый раз была установлена Советская власть, продержавшаяся около 3 месяцев, а 1920 г. она была установлена на более чем 70 лет.

На протяжении 1917 г. в Таганроге проходили процессы характерные для всей территории бывшей Российской империи: эйфория от свержения монархии и стремление к демократическим преобразованиям постепенно сменяется сильным креном общественного мнения влево и усилением влияния большевиков. В это непростое время Таганрогская городская Дума и Управа, выражавшие интересы всех слоев населения совместно с Советом рабочих и солдатских депутатов выступали в роли органов местной власти, решавших не только хозяйственные вопросы, но и участвовавших в принятии политических постановлений. Проявлялась тенденция стремления к независимости городской Думы от власти атамана Области Войска Донского, что объясняется малым количеством казачьего населения, как на территории Таганрога, так и его округа.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берз, Л. И., Хмелевский, К. А. Героические годы. Октябрьская революция и Гражданская война на Дону. Исторический очерк/Л.И. Берз, К.А. Хмелевский. - Ростов н/Д.: Ростовское книжное издательство, 1964. –340 с.
2. Бодик, Л. А., Гришков, Я. Г., Пушкаренко, А. А., Тоценко, Л. Т. Таганрог. Историко-краеведческий очерк /Л.А. Бодик, Я.Г. Гришков, А.А. Пушкаренко, Л.Т. Тоценко. - Ростов н/Д.: Ростовское книжное издательство, 1971. – 294 с.
3. Борьба за власть Советов на Дону 1917 - 1920 гг.: сборник документов/под ред. А.Г. Беспаловой. - Ростов н/Д.: Ростовское книжное издательство, 1957. – 528 с.
4. Бугаев, А. Очерки истории Гражданской войны на Дону (Февраль 1917 – февраль 1918 г.) /А. Бугаев. - Ростов н/Д.: ЗАО «Книга», 2010. – 400 с.
5. Варелас, А. А. Корниловский мятеж и его отголоски в Таганроге/А.А. Варелас // История пролетарской борьбы в Таганроге. -1925. - №1. – С. 31 -33.
6. Государственный Архив Ростовской области (ГАРО) Ф. 922. Оп. 4. Д. 4. Л. 38.
7. ГАРО. Ф. 863. Оп. 1. Д. 24. Л. 10.
8. ГАРО Ф. 922. Оп. 4. Д. 4 Л. 38-39.
9. ГАРО Ф. 47. Оп. 1 Д. 2 Л. 16, 27.
10. ГАРО Ф. 580. Оп. 1. Д. 391. Л. 51.
11. ГАРО Ф. 580. Оп. 1. Д. 391. Л.21.
12. ГАРО Ф. 47. Оп. 1 Д-2. Л. 43
13. ГАРО Ф. 580. Оп. 1 Д. 391 Л. 49
14. ГАРО Ф. 580. Оп. 1. Д. 391. Л. 108.
15. ГАРО Ф. 580. Оп. 1. Д. 392. Л. 98.
16. ГАРО Ф. 580. Оп. 1. Д. 392. Л. 99.
17. ГАРО Ф. 580. Оп. 1. Д. 392. Л. 142.
18. ГАРО Ф. 580. Оп. 1. Д. 392. Л. 153.
19. Гришков, Я. Г. Из истории борьбы рабочих и трудящихся масс крестьянства Таганрога и Таганрогского округа за власть Советов (1917 – 1918 гг.) /Я.Г. Гришков // Краеведческие записки. - 1964. - № 2. - С. 52 -104.
20. Губарев, В. К. Кровавые помещики/ В.К. Губарев.- Ростов н/Д: Истпарт Донкома ВКП(б), 1929. – 32 с.
21. Дурач, Н. Буйные годы/Н. Дурач. – Таганрог: Донистомол ДК ВЛКСМ, 1928. – 64 с.
22. Зеленская, Т. В. Таганрог в период Гражданской войны и немецкой оккупации: историография проблемы/Т.В. Зеленская // Вестник Таганрогского института А. П. Чехова. – 2017. - № 1. – С. 212 -217.
23. Октябрь в Таганроге из истории пролетарской борьбы в Таганроге: 1917 и начало 1918 г. / Под ред. К. В. Губарева и Д. И. Боброва. – Таганрог: Изд-во «Красное знамя», 1927. – 56 с.
24. Борьба с каледищиной : (По документам белых) Декабрь 1917 г. и январь 1918 г. / под ред. К. Губарева. - Таганрог: Изд-во "Донская правда". - 31 с.
25. Москатов, П., Шаблиевский, Г., Карагодская, М. Рабочий класс Дона в борьбе за Советскую власть. Краткий исторический очерк / П. Москатов, Г. Шаблиевский, - Ростов н/Д.: Книж. изд-во, 1957. – 142 с.
26. Москатов, П. Г. Плечом к плечу/ П.Г. Москатов. - М.: Трудрезервиздат, 1956. - 456 с.
27. Москатов, П. Г. Рабочий класс Дона в борьбе за Советскую власть/ П.Г. Москатов. - Ростов н/Д.: Книж. изд-во, 1957. – 142 с.
28. Нев, А. В Таганроге. Весна 1915-зима 1916 гг. / А.В. Нев // Донской временник. - 2014. - №6. – URL: [http://www.donvrem.dspl.ru/Files/article/m10/0/art.aspx?art\\_id=1275](http://www.donvrem.dspl.ru/Files/article/m10/0/art.aspx?art_id=1275) (дата обращения: 21.01.2018).
29. Корчин, М. Н. Борьба за Советы на Дону/ М.Н.Корчин.- Ростов н/Д.: Ростиздат 1947. - 100 с.
30. Малашенко, Г.В. Летопись борьбы и побед: Хроника революционной борьбы на Дону. 1875-1920 гг. / Г.В. Малашенко. - Ростов н/Д.: Ростовское книжное издательство, 1984. – 256 с.
31. Очерки истории партийных организаций Дона. В 2-х тт. Т.1. / под ред. Ю.И. Серого. - Ростов н/Д.: Ростиздат, 1973. – 552 с.
32. Ратник, В. И. Общественная борьба в горы Революций и гражданской войны / В.И. Ратник //Энциклопедия Таганрога. - Таганрог, 1998. – С. 102 – 111.
33. Смирнова, В. К. «Октябрьский блок» большевиков и анархистов на Дону в октябре 1917 г. – начале 1918 г. / В.К. Смирнова// Юг России в условиях революционных потрясений, вооруженных конфликтов и социально-политических кризисов, 1917 – 2017 гг.: Материалы Всероссийской научной конференции. - Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2017. – С. 174 – 177.
34. Трусова, Е. М. Местное управление и самоуправление на Дону, Кубари и в Ставрополье в 1917 г. / Е.М. Трусова. - Ростов н/Д.: Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. – 200 с.

Е.А. Фогель

## НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИЕ ЖЕРТВЫ НАЦИЗМА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

**Аннотация.** Политика нацистской Германии в годы Второй мировой войны привела к многомиллионным жертвам среди мирного населения. Пострадавшими стали наиболее незащищенные категории населения, в том числе дети и подростки, оказавшиеся на оккупированной территории. В статье представлен краткий историографический обзор исследований, посвященных положению отдельных групп из числа несовершеннолетних, причисляемых к жертвам нацизма.

**Ключевые слова:** несовершеннолетние, оккупация, жертвы нацизма, нацизм, оstarбайтер, концентрационный лагерь, Вторая мировая война.

E.A. Fogel

## UNDERAGE VICTIMS OF NACIZM: FORMULATION OF THE PROBLEM

**Abstract.** Nazism's politics during the Second World War spawned millions of victims among civilians. The most vulnerable categories of them were children and adolescents from the occupied territories. The article presents a brief historiographical overview of works analyzed the position of certain categories of underage persons ranked among the victims of Nazism.

**Key words:** underage persons, occupation, nazism's victims, nazism, ostarbeiter, concentration camp, World War II.

Итоги любой войны во многом определяются количеством ее жертв. Масштабы потерь, нанесенных Второй мировой войной, до сих пор уточняются, но очевидно то, что они носили беспрецедентный характер. Идеологический характер конфликта предопределил содержание осуществлявшейся на захваченной территории оккупационной политики. Базируясь на теориях расового превосходства одних народов над другими, антисемитизме, социальном дарвинизме, нацизм обосновал необходимость массового уничтожения людей, как в самой Германии, так и на оккупированных территориях. Была разработана и реализовывалась целая программа физического истребления людей, включавшая в себя создание сети «лагерей смерти», формирование военизированных подразделений, в задачи которых входило массовое убийство мирного населения. Ранжирование же тех, кто не подлежал уничтожению, было продиктовано величиной предполагаемого вклада в дело строительства нового миропорядка и потенциальными задатками представителей того или иного народа. В целом, население Советского Союза рассматривалось как трудовой ресурс, грамотное использование которого должно было принести пользу экономике Третьего рейха. Уничтожение одних и эффективное использования других групп населения происходило без учета возрастной дифференциации. Несовершеннолетние жителей оккупированных территорий наравне с взрослыми испытали все ужасы нацистской политики.

К жертвам нацизма среди детей и подростков в первую очередь следует относить несовершеннолетних представителей еврейской и цыганской национальностей, заключенных, находившихся в концентрационных лагерях, принудительно вывезенных на работу в Германию «восточных рабочих», а в самом широком смысле всех, кто в силу обстоятельств оказался на оккупированной территории и был подвергнут угрозе уничтожения. Анализ работ, затрагивающих вопросы жизни мирного населения в условиях оккупации в годы Второй мировой войны, позволяет пролить свет на ситуацию вокруг несовершеннолетних в интересующий период. Однако неоднородность информации и множественность вариаций преступных действий по отношению к юным жителям территорий, оказавшихся под властью нацистов, затрудняют формирование целостной картины. Сложившаяся ситуация требует выявления и систематизация разрозненной информации, приведенной в уже опубликованных работах.

К сегодняшнему дню накоплен большой массив информации, свидетельствующей о том, что дети, также как и взрослые стали жертвами войны. Различные аспекты оккупационной политики и ее последствий для детей и подростков затронуты в работах, посвященных теме Холокоста, в последнее время широко разрабатываемой историками. Исследователи, анализируя сведения о жизни людей в гетто и концлагерях, выявляют особенности осуществления программы уничтожения отдельных народов на различных территориях Советского Союза и оккупированных европейских государств, выделяют способы внедрения нацистских идей, определяют виновников трагедии [5, 16, 38, 43].

Опубликованные воспоминания жертв, в том числе среди детей [4, 6, 12, 13, 15, 17], свидетельские показания очевидцев и участников событий [23, 39] изобилуют примерами преступлений нацистов по отношению к беззащитному еврейскому населению. Многочисленны также свиде-

тельства помощи советских граждан детям, укрывательства и усыновление сирот, как в годы войны, так и после.

Анализ документальных материалов, произведенный исследователями, позволяет определить особенности, этапы и мотивы реализации курса на «окончательное решение еврейского вопроса» в республиках и областях СССР, оказавшихся на подконтрольной нацистам территории. Жертвы среди несовершеннолетних не выделяются в отдельную группу. Однако имеются упоминания о том, что в ходе периодических акций по избавлению от непригодных к трудоемкой деятельности людей в сформированных на захваченной территории СССР гетто дети вместе со стариками и женщинами подлежали уничтожению в первую очередь [46], по причине бесполезности их содержания. Факты убийства детей в отчетах айнзатцгрупп приводятся сухо, без комментариев, необходимость уничтожения детей совместно с взрослыми диктовалась соображениями «гуманности» [5]. Имеющиеся свидетельства приводят к выводу о том, что уничтожение детей наравне с взрослыми было обычной практикой, однако методы умерщвления могли быть отличными: практиковалось закапывание живьем, убийство через нанесение тяжких телесных повреждений, несовместимых с жизнью, для грудных детей – подбрасывание вверх с последующим выстрелом ради забавы, разрубание пополам и т.д. Кроме того, вводился запрет на рождение детей, за невыполнение которого следовала неминуемая расправа над новорожденным [46].

Опубликованные воспоминания детей, переживших пребывание в концентрационных лагерях, дают представление об условиях жизни, питании, распорядке дня. Характерной чертой для всех является превращение смерти, наблюдаемой ежедневно, в элемент обыденности [14, 31, 37]. Внимание исследователей привлекают факты применения особых методов убийства, осуществление медицинских экспериментов, способы адаптации к лагерной жизни [7, 9, 10, 29].

В некоторых работах делается попытка обобщить количество жертв, в том числе и среди детей [18], однако свое влияние на эти попытки нередко оказывает политический фактор. В результате ученые из различных государств приводят совершенно противоположные цифры погибших. Так, согласно данным Чрезвычайной государственной комиссии по установлению и расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков, через лагерь Саласпилс с июня 1942 г. по весну 1944 г. прошло более 12 тыс. детей. Однако латвийские ученые насчитывают всего 300–400 детей, причем полагают, что часть из них умерла в результате болезни по причине отсутствия медикаментов. В то же время израильский исследователь А. Шнеер говорит о 17683 несовершеннолетних, прошедших через лагерь только до 3 ноября 1943 г. [11].

Еще одним, достаточно молодым направлением научного поиска является изучение принудительной работы молодых граждан Советского Союза в Германии. «Восточные рабочие», в числе которых было много несовершеннолетних, являются объектом пристального внимания исследователей. Схожесть судеб остарбайтеров и военнопленных по возвращению домой после войны и факт принудительного использования и тех, и других нацистским режимом в качестве рабочей силы дает основание исследователям изучать совместно эти группы [40]. Клеймо предателей, долгие годы закрепленное как за одними, так и за другими, способствует интересу к судьбам этих людей, определению их статуса в современном обществе, анализу причин невозвращения в СССР [28, 40, 44]. Исследователями уделяется пристальное внимание причинам наличия большого процента несовершеннолетних среди рабочих, оказавшихся в Германии. Основными из них являются нехватка рабочей силы в немецком производстве и стратегический курс на формирование в будущем отряда квалифицированных рабочих из числа молодежи [19]. В то же самое время вызывает интерес и эволюция отношения к вопросу об использовании русской рабочей силы в рейхе в целом [40].

В публикациях находит отражение тема определения статуса остарбайтеров, диктующего характер взаимоотношений как между самими работниками различных возрастных и национальных групп, так и особенности отношений между немецким населением и людьми, привезенными с оккупированных территорий. Несмотря на наличие некоторого числа положительных отзывов о немецких работодателях, подчеркивается идеологически обусловленное пренебрежительное отношение к выходцам из Советского Союза [30]. Делаются выводы о намеренном раздельном содержании представителей различных этнических групп на предприятиях Германии, что служило источником социальной напряженности с одной стороны и отправной точкой на пути сближения между людьми с другой [20].

Аграрная политика Третьего Рейха и особенности трудоустройства советских граждан, в том числе и несовершеннолетних, в сельскохозяйственной отрасли также анализируется в ряде работ. В результате изучения особенностей условий содержания рабочих и характера их взаимодействия с немецкими крестьянами подтверждается факт дискриминации «восточных рабочих» в силу расовой «неполноценности», закрепленной в нацистском законодательстве. Это находило свое выражение в низкой оплате труда, запрете на перемещение, особенно тяжелом положении женщин и детей [8, 26].

В качестве источников при изучении опыта принудительного труда остовцев отдельный интерес вызывают письма, опросные листы, заполнявшиеся репатриантами по инициативе Чрезвычайной государственной комиссии по установлению и расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков и их сообщников и причиненного ими ущерба, и воспоминания, записанные в последние десятилетия. На основании сравнения сведений, отраженных в различных группах источников, обоснован вывод об их взаимодополняющем характере при воссоздании реальной картины прошлого. Если в письмах нашли отражение ментальные установки отдельно взятых людей, оказавшихся в неволе и оценка ситуации на момент написания письма, то вопросы, содержащиеся в опросных листах, нацеливали респондентов преимущественно на обличение виновных и фиксацию лишений, выпавших на долю работников. Интервью же, несмотря на нестройность изложения информации, позволяет включить в поле исследования такие аспекты, как общая оценка организации труда в Третьем рейхе, высокий уровень жизни немцев [32].

Особое внимание уделяется процессу организации мероприятий по привлечению граждан с оккупированных территорий к работам в Германии, осуществлению курса на добровольность вербовки на первоначальном этапе, использование различных пропагандистских уловок. Подчеркивается принудительный характер действий властей в целом, продиктованный преимущественным нежеланием уезжать в неизвестность. Существенное влияние оказывала также деятельность партизан и подпольщиков, оказывавших помощь в уклонении от трудового использования на благо оккупантов, издававших инструкции с призывами к побегу [21].

История партизанских отрядов и подпольных организаций на оккупированных территориях, в составе которых было немало школьников, не только активно изучалась в советский период, но и сегодня остается областью неослабевающего интереса историков. Героическая смерть того или иного подростка активно использовалась в воспитательных целях. Современные исследователи отходят от традиции идеализации роли отдельных участников организаций, участвовавших в сопротивлении оккупационным властям, ведущей роли партии в их формировании, концентрируют свое внимание на ликвидации многочисленных «белых пятен», что становится возможным в результате введения в научный оборот новых достоверных документальных источников [25, 27, 28].

Аналогичный пересмотр вектора исследования имеет место при обращении к ситуации, характеризующей состояние системы образования во время войны, роли государства в процессе помощи детям, находившимся на оккупированной территории, условиям содержания детей в детдомах, организации мероприятий по их эвакуации. Авторы работ склоняются к выводу о необоснованности выводов, выдвинутых историками советского периода, о высоком качестве заботы Коммунистической партии о детях. Подчеркивается роль отдельно взятых педагогов в деле спасения своих подопечных, вынужденных принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, что в свою очередь способствовало минимизации жертв среди несовершеннолетних [1, 33].

Повседневная жизнь людей в годы войны вызывает у исследователей сегодня больший интерес, нежели героическая история их борьбы с врагом. Доказательством тому служит появление работ, целью которых является конструирование образов прошлого на основе воспоминаний детей войны. Применение историко-антропологического подхода при изучении их положения и отношения к пережитому позволяют рассматривать детей не только как свидетелей, но и как активных участников событий. В сложных военных условиях претерпевает значительные изменения система взаимодействия между людьми, взрослыми и детьми, что в частности выражается в новых требованиях к юному поколению, выработке уникальных, сугубо детских способов выживания и вариантной интерпретации событий. Катастрофически тяжелое положение несовершеннолетних, оказавшихся в эпицентре крупных сражений Великой Отечественной войны, долгие годы замалчивалось. Только в последнее время благодаря развитию устной истории и появлению новых документальных источников реализуются проекты, позволяющие оценить масштабы трагедии и их роль в жизни тех, кто ее помнит [3, 41].

Интерес к опыту поколения, пережившему войну в юном возрасте, выражается в обращении исследователей к воспоминаниям детей войны. Среди рассказчиков выделяются несколько групп респондентов: подростки, принимавшие участие в непосредственных боевых действиях, как на стороне Красной армии, так и в составе вооруженных формирований на стороне Третьего рейха; несовершеннолетние, переживших войну в тылу, а также дети, оказавшихся в оккупации [2, 34, 35, 36, 45].

Одной из наиболее дискуссионных тем сегодня продолжает оставаться количество жертв Великой Отечественной войны. Само понятие «жертвы» имеет множество трактовок. Если его сводить к количеству смертей среди мирного населения и фронтовых потерь, то исследователи сталкиваются со сложностями, вызванными неорганизованностью подсчета потерь на фронте и неконтролируемой миграцией мирного населения в первый период войны. Кроме того, неточности могли появляться вследствие незавершенности волны репатриации на момент первичных подсче-

тов, осуществлявшихся Чрезвычайной государственной комиссией о злодеяниях немецко-фашистских захватчиков. Даже с учетом погрешности вычислений, приводимые цифры ужасают [22, 42, 47]. А если причислить к жертвам всех тех, кто испытал на себе ужасы войны, и кому посчастливилось выжить, то цифры многократно возрастут.

Подсчет количества жертв среди несовершеннолетних в годы войны затрудняется также в результате множественности причин смерти. Учет последствий пережитого опыта, выраженного в проблемах со здоровьем, неустроенностью послевоенной жизни, психологическими травмами осуществить еще сложнее.

Нацистская политика по отношению к населению оккупированных территорий оставила глубокие шрамы в душах тех, кто стал ее жертвами. Многообразие категорий детей и подростков, пострадавших в результате преступных действий оккупантов, является свидетельством неоспоримой бесчеловечности идеологии, спровоцировавшей войну. Широкая палитра работ, освещающих положение детей, в той или иной степени ставших жертвами войны, характеризует масштабы проблемы в целом, в то же самое время демонстрирует ее неослабевающую актуальность сегодня.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеева, В. А. Человек тыла: историко-психологический аспект (на примере жизнедеятельности коллективов учебных заведений Юга России в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.) – Таганрог : ТГПИ, 2009. – 80 с.
2. Агеева, В.А., Волвенко, А. А.. Война и судьбы детей: по страницам личного дневника военного времени М.Е. Галах-Муравьевой // Вестник Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова . – 2014. - №2. – С.323 -327
3. Агеева В.А., Волвенко А.А. Исторический источник и перспективы изучения повседневного мира учащейся молодежи в годы Великой Отечественной войны //Материалы V Международной научно-практической конференции «XXI century: fundamental science and technology V» 10-11 ноября 2014 North Charleston. USA, 2014.
4. Алексиевич, С. «Последние свидетели (сто недетских рассказов)». – М.: Пальмира, 2004. – 99 с.
5. Альтман, И.А. Жертвы ненависти. Холокост в СССР. 1941–1945 гг. - М.: Фонд «Ковчег», 2002. – 544 с.
6. Анна Франк. Убежище. Дневник в письмах. 12 июня 1942 – 1 августа 1944. – URL: [http://lib.ru/INPROZ/FRANK\\_A/dnevnik\\_anny\\_frank.txt](http://lib.ru/INPROZ/FRANK_A/dnevnik_anny_frank.txt) (дата обращения: 06.03.2018)
7. Андрейчук, В.Г. Концлагерная проза как исторический источник // Вестник Балтийского Федерального университета им. И. Канта. – 2012. – №12. – С. 94-101.
8. Аникеев, А.А. Аграрная политика нацистской Германии в годы Второй мировой войны. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1990. – 208 с.
9. Аристов, С.В. Бесчеловечная медицина: псевдонаучные эксперименты в концентрационных лагерях «Третьего рейха» // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012 – №2 – С. 164-165.
10. Аристов, С.В. «Лагерное самоуправление» в нацистских концентрационных лагерях: между сопротивлением и коллаборационизмом// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - №5 (1). – С. 201-205
11. Аристов, С.В. Проблемы истории концентрационного лагеря Саласпилс (1941-1944 годы) // Вестник ТГПУ. – 2017. – № 9 (186). - С. 24-28
12. Архив Хаси Пруслиной: Минское гетто, антифашистское подполье, репатриация детей из Германии / сост. З.А. Никодимова; под ред. К.И. Козака. – Минск: И.П. Логвинов, 2010. - 134 с.
13. Борисова, А.В., Козак, К.И., Стучинская, Г.Л. Лагерь смерти Освенцим: живые свидетельства Беларуси. — Минск: Літаратура і Мастацтва, 2012. — 400 с.
14. Ванукевич, А. «Я был № 99176» // Лехаим. – 2001. – № 6. – URL: <https://lechaim.ru/ARHIV/110/vanukevich.htm> (дата обращения: 06.03.2018).
15. «Взрослое детство войны». Сборник воспоминаний-2. – Израиль, Ашдод, 2013. – URL: [http://www.netzolim.org/R/OrgR/Library/Khelmer/voina\\_detstvo2.pdf](http://www.netzolim.org/R/OrgR/Library/Khelmer/voina_detstvo2.pdf) (дата обращения: 06.03.2018)
16. Винница, Г.Р. Холокост на оккупированной территории Восточной Белоруссии 1941-1944 гг. – Минск: Ковчег, 2011. – 362 с.
17. Винница, Г. Горечь и боль. – Орша, 1998. – 240 с.
18. Войтенко, Е.А. Холокост на Юге России в период Великой Отечественной войны. 1941 – 1943 гг.: диссертация на соискание степени кандидата исторических наук. – Ставрополь, 2005 – 236 с.
19. Гаража, Н.А. Характер и условия принудительного трудоустройства советских детей и подростков в Германии в период Второй мировой войны // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2015. – №2 (34). – С. 44-53.
20. Гаража, Н.А. Восточные рабочие в Третьем рейхе: специфика межэтнического взаимодействия. 1941-1945 гг. // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2015. - № 3 (43). – С. 188–195.
21. Гаража, Н.А. Об использовании труда оstarбайтеров Кубани в экономике Третьего рейха // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 37–44.
22. Гаража, Н.А. Письма оstarбайтеров как источник микросоциальной истории и истории повседневности Великой Отечественной войны (на материалах коллекции писем оstarбайтеров в фондах государственного архива Республики Крым) // Гуманитарные и юридические исследования. – 2016. - №4 – С. 24-30.
23. Голотик, С.И., Минаев, В.В. Демографические потери СССР в Великой Отечественной войне: история подсчетов// Новый исторический вестник. – 2007. - №16(2). – URL: [http://www.nivestnik.ru/2007\\_2/33.shtml](http://www.nivestnik.ru/2007_2/33.shtml) (дата обращения 06.03.2018).
24. Градовский, З. В сердце вине ада: Записки, найденные в пепле возле печей Освенцима. – М: Гамма-Пресс, 2011. – 365 с.
25. Гуров, М.И. Таганрогское подполье в годы Великой Отечественной войны (историографические и источниковедческие аспекты) // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2016. – №2. – С. 194-198
26. Данченко, Е.Л. Принудительный труд «восточных рабочих» в аграрном секторе экономики нацистской Германии: диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. – Воронеж, 2011. – 210с.
27. Зеленская, Т. В., Зеленский, А. Г., Гуров, М. И. К вопросу об истории таганрогского подполья: этап создания // Вестник Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова . – 2014. - №2. – С. 335-341
28. Зеленский, А., Зеленская, Т. Таганрогское подполье. Возвращенные имена. - Таганрог: ИП Кравцов В.А., 2015. – 144 с.
29. Земсков, В.Н. Рождение второй эмиграцией (1944-1952) // Социологические исследования. – 1991. – № 4. – С.3-24

30. Ишков, Ю.В., Аббясова, Ю.А., Головина, Е.О. Использование запрещенных методов исследования и взятие биологического материала медицинскими работниками нацистской Германии у узников концентрационных лагерей в период Второй мировой войны // Вестник АГТУ. - № 2 (64). – С. 115-120
31. Ковалев, В.И. Повседневная жизнь советский граждан, угнанных в фашистскую Германию. – М.: Спутник, 2011. – 350 с.
32. Корнеева, Л. Живу и помню. – Беэр: Шева Израиль, 2015. – 130 с.
33. Кринко, Е.Ф. Репрессированная память: воспоминания несовершеннолетних «восточных рабочих» // Вторая мировая война в памяти поколений. Сборник научных статей / под ред. И.В. Ребровой, Н.А. Чугунцовой. – Краснодар: Издательство «Эдарт-Принт», 2009. – С. 42–60.
34. Кринко, Е.Ф., Хлынина, Т.П., Юрчук, И.В. На грани выживания: детские дома Кубани в 1941-1945 годы // Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940-1985 / под ред. Е. Ярской-Смирновой и П. Романова. – М: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2008. – С. 35-59
35. Кринко, Е.Ф., Рожков, А.Ю. Память versus забвение: отечественная война в детских воспоминаниях // Дети войны. Материалы круглого стола (Воронеж. 11-13 марта 2008 г.). – М.: ГИИМ, 2009. – С.37-47.
36. Кринко, Е.Ф. Травмы памяти и практики преодоления прошлого: воспоминания несовершеннолетних участников Великой Отечественной войны // Великая Отечественная война 1941-1945 годов в судьбах народов России: уроки, выводы, оценки. Материалы Международной научно-практической конференции. 15-16 апреля 2010 года. – Кострома: Издательство Костромского государственного технологического университета, 2010. – С. 230-233.
37. Кринко, Е.Ф., Хлынина, Т.П. Проблемы изучения детской памяти о Великой Отечественной войне // Дети и война: социально-психологические, демографические, историко-культурные последствия войны для детей и юношества. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: сборник. – Волгоград: Альфа, 2015. – С. 78-84
38. Моисеев, Е.В. Голос живой памяти: документально-художественное издание. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2017. – 380 с.
39. Плоткин, К. Холокост: у стен Ленинграда. - СПб.: Новая еврейская школа, 2005. – 104 с.
40. Плоткин, А.С. Подвиг не совершал... (Записки партизана) / под ред. И.А. Альтман, Е.С. Розенблат.- М.: Фонд «Холокост», 2000. -100с.
41. Полян, П.И. Жертвы двух диктатур: Жизнь, труд, унижения и смерть советских военнопленных и оstarбайтеров на чужбине и на родине. — 2-е изд. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2002. — 896 с
42. Рыблова, М. А., Кринко, Е. Ф., Хлынина Т. П., Архипова, Е. В., Курилла, И. И., Назарова, М. П. Детство и война: культура повседневности, механизмы адаптации и практики выживания детей в условиях Великой Отечественной войны(на материалах Сталинградской битвы). – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС, 2015. – 336 с
43. Рыбаковский, Л.Л. Великая Отечественная война: людские потери России // Социологические исследования. – 2001. - №6. – С.85-95
44. Семиряга, М.И. Коллаборационизм. Природа, типология и проявление в годы Второй мировой войны. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2000. – 863 с.
45. Тимофеева Н.П. Несовершеннолетние узники концентрационных лагерей и их правовой статус в современной России // Известия ВПГУ. Исторические науки. – 2015. - №3. – С. 267–271.
46. Фурсина Н.О. Практика военной истории: детские воспоминания о Великой Отечественной войне // Вестник Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова . – 2016. - №1. – С. 280-285
47. Черная книга: О злодейском повсеместном убийстве евреев немецко-фашистскими захватчиками во временно-оккупированных районах Советского Союза и в лагерях уничтожения Польши во время войны 1941-1945 гг. / под ред. В. Гроссмана, И. Эренбурга. – Иерусалим: Издательство «Тарбут», 1980. – 547 с.
48. Шевяков, А.А. Гитлеровский геноцид на территориях СССР // Социологические исследования. – 1991. - №2. – С. 3-11

## Раздел IV. Математическое образование

А.В. Бодрова

### УРАВНЕНИЯ И ИХ СИСТЕМЫ КАК МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ С ХИМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

**Аннотация.** Рассмотрены математические модели, используемые при решении таких типов прикладных задач по химии, как задачи на растворы, смеси, сплавы и задачи, при решении которых используются уравнения химических реакций.

**Ключевые слова:** математическое моделирование, прикладные задачи, межпредметные связи.

A.V. Bodrova

### EQUATIONS AND SYSTEMS OF EQUATIONS AS MATHEMATICAL MODELS OF APPLIED CHEMISTRY'S TASKS IN SCHOOL'S MATHEMATICS

**Annotation.** The article describes mathematical models used for solving such types of applied chemistry's tasks as tasks in solutions, mixtures, alloys, chemical equations of the processes.

**Key words:** math modeling, applications, intersubject communication.

Математика и химия настолько тесно связаны, что одного без другого существовать не может. Не усвоив базовые математические знания, не научившись использовать математическую логику, ученики не смогут решать даже самые простые школьные задачи по химии.

Чтобы в полной мере установить межпредметную связь математики и химии и раскрыть естественнонаучную картину мира важно при решении прикладных задач обращать внимание не только на математическую часть решения, но и на химическую (рисунок 1).

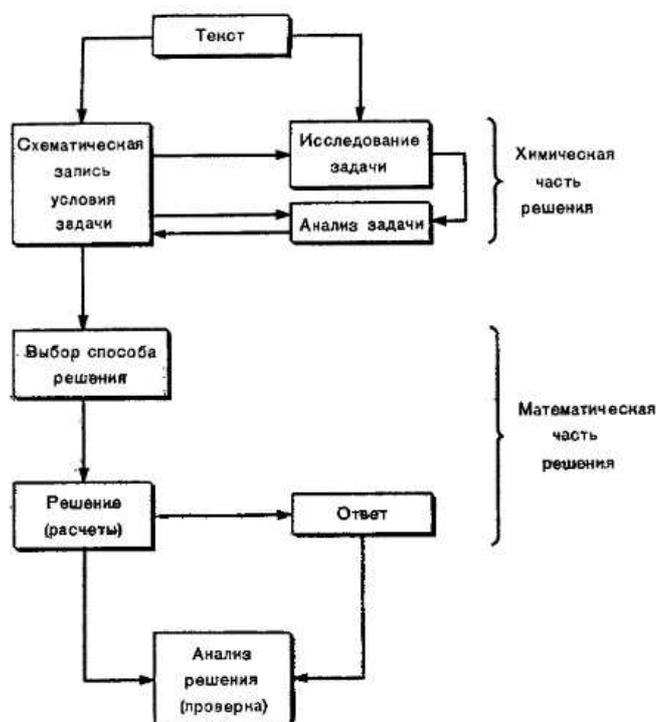


Рисунок 1. Схема решения задачи [3].

Вещества и их превращения рассматриваются как с качественной, так и количественной стороны. Поэтому и в решении задачи следует выделить две части: химическую и математическую. Таким образом, единство качественной и количественной стороны химических явлений является методологической основой решения любой расчетной задачи по химии.

То есть, сначала ученики должны научиться извлекать информацию из химической формулы вещества. Научным обоснованием решения задач по формулам служит представление о постоянстве состава веществ молекулярного строения. На основе этого рассчитывают массовые доли в соединении (определяют состав вещества). При расчетах состава вещества учащимся необходимо вспомнить определение массовой доли элемента в веществе. Основой решения задач по уравнению реакции являются знания закона сохранения массы вещества, а также химических свойств основных классов соединений, типов реакций.

Авторы работы [4] отмечают, что при реализации межпредметной связи математики и химии обучение математике не может быть подменено изучением химии на уроках математики, но обучение математике можно совершенствовать, используя примеры из химии. То есть обучение математике должно происходить на основе целенаправленной систематической связи с химией через примеры и упражнения, содержание которых прямо или косвенно имеет отношение к химии. При этом возникает вопрос: «Каким должно быть содержание примеров и задач из курса химии, чтобы это, с одной стороны, вписывалось в обучение математике, а с другой стороны, - было направлено на реализацию межпредметной связи математики и химии?» Тут требуется специальный дидактический материал, который отсутствует в действующих учебных пособиях по математике.

Использование межпредметных связей математики и химии выполняет следующие функции [4,8]: способствует более глубокому и осмысленному усвоению программного материала; позволяет закрепить знания, умения и навыки; создать положительный эмоциональный фон обучения математике; повышает заинтересованность в изучении как математики, так и химии; развивает мышление; способствует развитию значимых качеств личности; осуществляет интеграцию учебных дисциплин, показывая применение одних и тех же законов в различных научных отраслях; выстраивает единую научную картину мира и тем самым вносит вклад в формирование научного мировоззрения.

Таким образом, в школьный курс математики очень полезно включать прикладные задачи с химическим содержанием.

Что же представляет собой химическая задача? В учебных пособиях [3] по методике химии приводится классификация на две группы: расчетные (количественные) задачи и качественные.

Именно количественные задачи и можно решить, используя методы математического моделирования.

В работе [3] авторы разделяют расчетные задачи условно на три группы:

1. Задачи, решаемые с использованием химической формулы или на вывод формулы.
2. Задачи, связанные с растворами веществ, сплавами, смесями.
3. Задачи, для решения которых используют уравнения химических реакций.

В каждую из этих групп авторы [3] включили различные виды задач, но для решения всех этих задач достаточно знать нужную формулу. Как только формула найдена, задача решается или в одно действие, или с помощью уравнения.

К задачам на растворы авторы работы [3] относят: 1) вычисления с использованием понятия «растворимость» вещества; 2) задачи с применением понятия «массовая доля растворенного вещества в растворе»; 3) задачи с использованием понятия «молярная концентрация» 4) расчеты с использованием понятия «молярная концентрация эквивалента»; 5) задачи на перерасчет одного вида концентрации в другой.

В отличие от задач на массовую долю в задачах на растворы необходимо знать определение растворимости (максимальная масса вещества, которая может раствориться в 100 г растворителя [5]). Используя значение растворимости соли можно посчитать массовую долю и задача сведется к задачам на массовую долю. Точно так же к задачам на массовую долю сводятся и остальные виды задач на растворы.

В задачах, решаемых с помощью химических реакций, требуется больший объем химических знаний, чем при решении задач на растворы. Необходимо знать химические свойства веществ, упомянутых в условии задачи. Исходя из этих свойств и закона сохранения массы составляется химическая реакция и расставляются коэффициенты. И уже по составленному уравнению реакции по пропорции проводятся все расчеты.

Почти все прикладные задачи с химическим содержанием можно решить с помощью математических моделей. Что же такое математические модели?

Понятия модели и моделирования наиболее распространены в сфере обучения, научных исследований, конструкторских работах, в серийном производстве. В каждой из этих областей моделирование имеет свои особенности. В работе [1] авторы выделяют два основных значения термина «модель»:

- модель как аналог реального объекта;
- модель как образец будущего изделия.

В прикладной математике, химии модель какой-либо системы – другая система, служащая описанием исходной системы на языке данной науки. Согласно работе [8], математической моделью называют приближенное описание какого-либо класса явлений внешнего мира, выраженное с помощью математической символики.

Основным процессом, лежащим в основе построения модели, является процесс абстрагирования, а модель понимается как результат абстрагирования – абстракция. При этом исследователь выделяет свойства и характеристики объекта, наиболее существенные с точки зрения исследования и отвлекается от остальных свойств исследуемого объекта.

Моделирование помогает разрешить проблему в разных ситуациях, определяемых возможностями применения моделей.

В первую очередь модели используются в тех случаях, когда исходный объект-оригинал недоступен для изучения. Например, когда объект необозрим из-за его размеров (строение атома), или когда непосредственные эксперименты над объектом невозможны из-за его физических или химических свойств.

Кроме того, модели применяются тогда, когда эксперимент над дорогостоящими и уникальными техническими объектами экономически нерентабелен и нецелесообразен, или когда существует необходимость объяснения какого-либо явления, но при этом отсутствует соответствующая теория.

Создание модели предполагает знание ее структуры. В работе [7] модель состоит из двух компонентов: интерпретационного (интерфейсного) компонента и модельно-содержательного, который включает: носитель модели, систему характеристик и систему отношений (таблица 1).

Таблица 1.

Структура модели

Интерпретационный компонент	Содержательный компонент		
	Носитель	Система характеристик	Система отношений
Описание обозначений, определения и способы нахождения значений величин и других характеристик и другие описания правил интерпретации	Множество элементов, из которых состоит исследуемый объект (с точки зрения системы целей исследования)	Множество функций, область определения которых включается в носитель модели	Множество отношений на объединении носителя модели и множества характеристик модели

Содержательный компонент математической модели представляет собой математический объект (один или несколько). Интерпретационный компонент математической модели – объект, устанавливающий связи ее содержательного компонента с объектом-оригиналом. Добавляя к одному и тому же математическому объекту различные интерпретационные компоненты, можно получать математические модели различных веществ и процессов.

Математическое моделирование как вид деятельности включает следующие этапы [7]:

Первый этап – этап построения математической модели. На этом этапе происходит разделение свойств объекта на существенные и несущественные с точки зрения поставленной цели (требования); выделение существенных свойств, их обобщение; абстрагирование от несущественных для рассматриваемой ситуации свойств. Построение математической модели как многоуровневой абстракции может сопровождаться построением одной или нескольких вспомогательных моделей. Этот этап является самым сложным из всех этапов математического моделирования, поскольку требует не только владения математическим языком, но и применения знаний из химии.

Второй этап – этап работы с математической моделью. Он включает два подэтапа: 1) обоснование того факта, что построенный математический объект является моделью соответствующего объекта реальной действительности. Здесь осуществляется рефлексия связей между моделью и объектом (это особенно важно в том случае, если модель возникла не логическим, а интуитивным путем), проверка построенного математического объекта на соответствие критериям модели: построена в соответствии с поставленной целью; в ней выделены все существенные для цели исследования свойства объекта; замещает реальный объект. 2) Выведение различных следствий из построенной модели, ее решение математическими средствами.

Третий этап – этап интерпретации. На этом этапе осуществляется перевод результатов исследования с математического языка на язык исходной ситуации.

Четвертый этап – этап дополнительной работы с моделью (моделями: словесной, математической). На этом этапе осуществляется: а) уточнение (в случае необходимости) сконструированных моделей; б) их экспериментальная апробация; в) конструирование или выбор для данного математического объекта других объектов, содержательным компонентом математических моделей которых он является; г) решение математической модели разными способами; д) конструирование

для данного объекта других математических моделей; е) дополнительная работа с существенными и несущественными для цели построения математической модели свойствами объекта-оригинала и другое.

Для осуществления процесса моделирования необходимо уметь:

- распознавать возможности применения в конкретной ситуации метода математического моделирования;

- реализовывать все его этапы, рационально выбирая на каждом из них средства моделирования, способы их реализации, порядок действий;

- контролировать и корректировать весь процесс выполнения.

В деятельности математического моделирования осуществляются следующие переходы: реальная ситуация (реальный объект) – вспомогательная (содержательная, концептуальная или формальная) модель – решающая математическая модель – вспомогательная (содержательная, концептуальная или формальная) модель – реальная ситуация (реальный объект).

Ниже приведены этапы составления математической модели для задачи из пособия по химии, рекомендованного Министерством общего и профессионального образования в качестве учебного пособия для поступающих в вузы. Такие задачи решаются с применением понятия «массовая доля растворенного вещества в растворе» и являются основными в первой группе задач.

2.1.1. «Какова будет массовая доля азотной кислоты в растворе, если к 40 мл 96%-ного раствора  $\text{HNO}_3$  (плотность 1,5 г/мл) прилить 30 мл 48%-ного раствора  $\text{HNO}_3$  (плотность 1,3 г/мл)?» [5]

Существенные для решения свойства: массовые доли растворенных веществ; объемы растворов и плотности растворов необходимы для расчета массы растворов ( $\rho = \frac{m}{V}$ ).

Несущественные для решения свойства: название и формула кислоты, физические и химические свойства кислоты, зависимость массы, плотности кислоты от температуры.

Вспомогательная модель задачи (с учетом закона сохранения масс) приведена в таблице 2.

Таблица 2.

Вспомогательная модель задачи 2.1.1.

	Масса раствора кислоты, г		Массовая доля кислоты, доли		Масса кислоты, г
Раствор 1	$40 \cdot 1,5$	·	0,96	=	$40 \cdot 1,5 \cdot 0,96$
	+		+		+
Раствор 2	$30 \cdot 1,3$	·	0,48	=	$30 \cdot 1,3 \cdot 0,48$
	=		=		=
Раствор 3	$40 \cdot 1,5 + 30 \cdot 1,3$	·	x	=	$(40 \cdot 1,5 + 30 \cdot 1,3)x$

Решающая алгебраическая модель задачи:

Интерпретационный компонент:

$40 \cdot 1,5$  – масса раствора 1, г;

$30 \cdot 1,3$  – масса раствора 2, г;

$40 \cdot 1,5 + 30 \cdot 1,3$  – масса раствора 3, г;

0,96 – массовая доля кислоты в растворе 1, доли;

0,48 – массовая доля кислоты в растворе 2, доли;

$40 \cdot 1,5 \cdot 0,96$  – масса кислоты в растворе 1, г;

$30 \cdot 1,3 \cdot 0,48$  – масса кислоты в растворе 2, г;

x – массовая доля кислоты в растворе 3, доли;

$(40 \cdot 1,5 + 30 \cdot 1,3)x$  – масса кислоты в растворе 3, г.

Содержательный компонент:

$40 \cdot 1,5 \cdot 0,96 + 30 \cdot 1,3 \cdot 0,48 = (40 \cdot 1,5 + 30 \cdot 1,3)x$

x - ?

Этап работы с математической моделью:

$40 \cdot 1,5 \cdot 0,96 + 30 \cdot 1,3 \cdot 0,48 = (40 \cdot 1,5 + 30 \cdot 1,3)x$

$57,6 + 18,72 = 99x$

$76,32 = 99x$

$x = 0,77$

Этап интерпретации:

Массовая доля азотной кислоты в полученном растворе 77%. Ответ: 77%.

Этап дополнительной работы с моделью:

Общий вид содержательного компонента решающей математической модели задачи:

$$a \cdot b + c \cdot d = (a + c) x; x - ?$$

Задача на растворы входит в структуру типовых экзаменационных вариантов ЕГЭ по математике профильного уровня (задача 11):

2.1.2. «Смешав 25-процентный и 95-процентный растворы кислоты и добавив 20 кг чистой воды, получили 40-процентный раствор кислоты. Если бы вместо 20 кг воды добавили 20 кг 30-процентного раствора той же кислоты, то получили бы 50-процентный раствор кислоты. Сколько килограммов 25-процентного раствора использовали для получения смеси?» [2]

Существенные для решения свойства: масса растворов, массовые доли растворенных веществ. В отличие от предыдущей задачи уже даны массы растворов, никаких дополнительных формул из химии использовать не требуется.

Несущественные для решения свойства: в условии задачи уже не упоминаются несущественные свойства, нет названия кислоты, нет ее химических и физических свойств.

Вспомогательная модель 1 задачи приведена в таблице 3.

Таблица 3.

Вспомогательная модель 1 задачи 2.1.2.

	Масса раствора, кг		Массовая доля кислоты в раствора, доля		Масса кислоты, кг
Раствор 1	x	·	0,25	=	0,25x
	+				+
Раствор 2	y	·	0,95	=	0,95y
	+				+
Раствор 3	20	·	0	=	0
	=				=
Раствор 4	x+y+20	·	0,40	=	0,40(x+y+20)

Вспомогательная модель 2 задачи приведена в таблице 4.

Таблица 4.

Вспомогательная модель 2 задачи 2.1.2.

	Масса раствора, кг		Массовая доля кислоты в раствора, доля		Масса кислоты, кг
Раствор 1	x	·	0,25	=	0,25x
	+				+
Раствор 2	y	·	0,95	=	0,95y
	+				+
Раствор 5	20	·	0,30	=	20·0,30
	=				=
Раствор 6	x+y+20	·	0,50	=	0,50(x+y+20)

Решающая алгебраическая модели задачи (содержательный компонент):

$$\begin{cases} 0,25x + 0,95y = 0,4(x + y + 20) \\ 0,25x + 0,95y + 6 = 0,5(x + y + 20) \end{cases}$$

$$\begin{cases} 0,25x + 0,95y = 0,4(x + y + 20) \\ 0,25x + 0,95y + 6 = 0,5(x + y + 20) \end{cases}$$

x - ?

Этап работы с математической моделью:

$$\begin{cases} 0,25x + 0,95y = 0,4(x + y + 20) \\ 0,25x + 0,95y + 6 = 0,5(x + y + 20) \\ 0,25x + 0,95y = 0,4(x + y + 20) \\ 6 = 0,1(x + y + 20) \end{cases}$$

$$\begin{cases} 0,25x + 0,95y = 0,4(x + y + 20) \\ x = 40 - y \end{cases}$$

$$\begin{cases} y = 20 \\ x = 20 \end{cases}$$

Этап интерпретации: для получения смеси использовали 20 кг 25-процентного раствора кислоты. Ответ: 20 кг.

В общем виде содержательный компонент решающей математической модели:

$$\begin{cases} ax + by = c(x + y + d) \\ ax + by + f = c(x + y + d) \end{cases}$$

Аналогичным образом можно получить математические модели в задачах на смеси и сплавы:

2.1.3. «При нормальных условиях 12 л газовой смеси, состоящей из аммиака и оксида углерода (IV), имеют массу 18г. Сколько литров каждого из газов содержит смесь?» [5]

Из курса химии необходимо знать химические формулы аммиака ( $\text{NH}_3$ ) и оксида углерода ( $\text{CO}_2$ ) для расчета молярной массы веществ ( $M(\text{NH}_3) = 17$  и  $M(\text{CO}_2) = 44$ ). Используя формулу  $V = \frac{m \cdot V_m}{M}$  и зная величину молярного объема газов (22,4 л) можно посчитать объем газов. Содержательный компонент задачи:

$$\begin{cases} x + y = 18 \\ \frac{x \cdot 22,4}{17} + \frac{x \cdot 22,4}{44} = 12 \end{cases}$$

x, y - ?

В общем виде содержательный компонент решающей математической модели:

$$\begin{cases} x + y = a \\ bx + cy = d \end{cases}$$

Данная математическая модель будет моделью и для следующей задачи:

2.1.4. «Имеется два сплава. Первый содержит 15% никеля, второй – 45% никеля. Из этих двух сплавов получили третий сплав массой 24 кг, содержащий 20% никеля. На сколько килограммов масса первого сплава была больше массы второго» [2].

Школьники знают из курса химии, что никель – металл, входит в состав данного сплава. При моделировании получится следующий содержательный компонент математической модели:

$$\begin{cases} x + y = 24 \\ 0,15x + 0,45y = 0,2 \cdot 24 \end{cases}$$

(x-y) - ?

Пример задачи на растворимость:

2.1.5. «Сколько граммов нитрата серебра выпадает в осадок из 10 г раствора, насыщенного при 80°C, при охлаждении его до 20°C? Растворимость  $\text{AgNO}_3$  составляет 635 г при 80°C и 228 г при 20°C» [5].

Существенные свойства для решения задачи: масса раствора, растворимость соли при разных температурах.

Несущественные свойства: наименование соли, ее химические и физические свойства, химическая формула.

Вспомогательная модель задачи приведена в таблице 5.

Таблица 5.

Вспомогательная модель задачи 2.1.5.

	Растворимость, г	Массовая доля соли, доли		Масса раствора, г		Масса соли, г
80°C	635	$\frac{635}{635 + 100}$	·	10	=	$10 \cdot \frac{635}{635 + 100}$
						-
20°C	228	$\frac{228}{228 + 100}$	·	10-x	=	$(10 - x) \cdot \frac{228}{228 + 100}$
						=
Масса соли, выпавшей в осадок, г						x

Содержательный компонент математической модели:

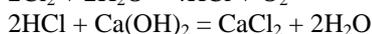
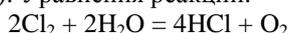
$$10 \cdot \frac{635}{635+100} - (10 - x) \cdot \frac{228}{228+100} = x$$

Таким образом, решающая математическая модель будет представлять собой уравнение или систему уравнений при решении задач на химические вещества (формулы), растворы сплавы и смеси.

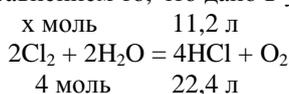
Далее в статье рассмотрены задачи второго типа. Уравнения химических реакций используются в большинстве школьных задач по химии и являются наиболее сложными в курсе химии. Школьники учатся решать задачи с использованием химической формулы, задачи на растворы и только потом переходят к задачам с уравнениями химических реакций. Ниже приведены этапы составления и структура такой модели для задачи из пособия по химии, рекомендованного Министерством общего и профессионального образования в качестве учебного пособия для поступающих в вузы.

2.2.1. «После растворения хлора в воде из раствора выделилось 11,2 л кислорода (н.у.). Найдите массу гидроксида кальция, необходимого для нейтрализации оставшегося раствора» [5].

При решении такого типа задач необходимо сначала проанализировать условие задачи и понять, какие химические реакции протекают. В данном случае хлор взаимодействует с водой и образуется соляная кислота, которая взаимодействует с гидроксидом кальция (реакция нейтрализации). Уравнения реакций:



По этим расчетам уравнениям ведутся дальнейшие расчеты. Для этого под уравнением записывают теоретическое количество вещества (массу, объем), рассчитанный из коэффициентов, над уравнением то, что дано в условии.



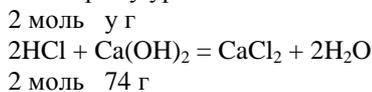
Содержательный компонент решающей алгебраической модели:  $\frac{x}{4} = \frac{11,2}{22,4}$ ,  $x = ?$

Этап работы с математической моделью:  $x = \frac{4 \cdot 11,2}{22,4}$ ;  $x = 2$ .

Этап интерпретации: при растворении хлора в воде образовалось 2 моля соляной кислоты.

В общем виде содержательный компонент алгебраической модели:  $\frac{x}{a} = \frac{c}{d}$ . Такая математическая модель будет верной для любого уравнения химической реакции.

По второму уравнению:



Молярная масса гидроксида кальция рассчитывается из таблицы Менделеева ( $M = 17 \cdot 2 + 40 = 74 \text{ г/моль}$ ).

Содержательный компонент решающей алгебраической модели:  $\frac{2}{2} = \frac{y}{74}$ ;  $y = ?$

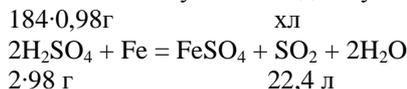
Этап работы с математической моделью:  $y = \frac{2 \cdot 74}{2}$ ;  $y = 74$ .

Этап интерпретации: для нейтрализации раствора потребуется 74 г гидроксида кальция. Ответ: 74 г.

Часто в одной и той же задаче приходится и использовать понятие «массовой доли растворенного вещества в растворе», и составлять уравнение химической реакции. Пример такой задачи:

2.2.2. «Какой объем оксида серы (IV) (н.у.) выделится при нагревании 100 мл 98%-ного раствора серной кислоты (плотность 1,84 г/мл) с избытком железа?» [5]

После анализа условия задачи ученик должен получить следующее уравнение реакции:



Содержательный компонент решающей математической модели:  $\frac{184 \cdot 0,98}{2 \cdot 98} = \frac{x}{22,4}$ ;  $x = ?$

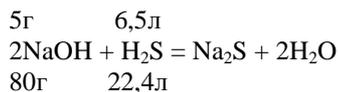
Этап работы с математической моделью:  $x = \frac{22,4 \cdot 184 \cdot 0,98}{2 \cdot 98}$ ;  $x = 20,6 \text{ л}$ .

Этап интерпретации: при нагревании раствора кислоты выделится 20,6 л оксида серы. Ответ: 20,6 л.

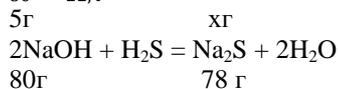
В данной задаче в условии указано, что железа в избытке, то есть его точно хватит для проведения всей реакции. Но иногда дано количество или масса вещества и ученику самому требуется рассчитать, что в избытке, что в недостатке, и по какому веществу вести расчет. Тип таких задач так и называется «на избыток и недостаток». Ниже приведен пример подобной задачи.

2.2.3. «Через раствор, содержащий 5 г едкого натра, пропустили 6,5 л сероводорода (н.у.). Какая образовалась соль и в каком количестве?» [5]

Едкий натр будет реагировать с сероводородом:



$\frac{5}{80} < \frac{6,5}{22,4}$ , поэтому NaOH в недостатке, дальнейшие расчеты ведутся по нему:



Содержательный компонент решающей математической модели:  $\frac{5}{80} = \frac{x}{78}$ ;  $x = ?$

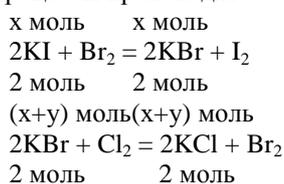
Этап работы с математической моделью:  $x = \frac{5 \cdot 78}{80}$ ;  $x = 4,9$  г.

Этап интерпретации: образовалось 4,9 г сульфида натрия. Ответ: сульфид натрия, 4,9 г.

Ниже пример более сложной задачи на смеси, решаемой с помощью уравнений химических реакций.

2.2.4.К раствору смеси бромида и йодида калия добавляют бромную воду. Масса остатка, полученного при упаривании и прокаливании, на  $b$  г меньше массы исходной смеси солей. Полученный остаток вновь растворяют в воде, и через раствор пропускают хлор. Масса полученного после упаривания и прокаливания вещества на  $b$  г меньше массы вещества, полученного в первом опыте. Определите массовые доли солей в исходной смеси [5].

Самое сложное в данной задаче – прочитать ее и понять, о чем идет речь, и какие химические процессы происходят:



В исходной смеси  $x$  моль KI и  $y$  моль KBr. После первой реакции весь KI превратится в KBr. При упаривании и прокаливании вода и йод улетучиваются. Остаток представляет собой KBr в количестве  $(x+y)$  моль. Разница масс исходной смеси и остатка:

$$\begin{aligned}
 b &= (166x + 119y) - 119(x+y); \\
 b &= 47x.
 \end{aligned}$$

После второй реакции весь KBr превратится в KCl, а вода и бром улетучатся при упаривании и прокаливании. Полученное вещество представляет собой KCl в количестве  $(x+y)$  моль. Разница масс KBr и KCl:

$$\begin{aligned}
 b &= 119(x+y) - 74,5(x+y); \\
 b &= 44,5(x+y).
 \end{aligned}$$

По условию, разницы масс в обоих опытах равны:

$$47x = 44,5(x+y);$$

$$x = 17,8y.$$

Масса исходной смеси:  $166 \cdot 17,8y + 119y = 3074y$ .

$$\text{Массовая доля KI: } \frac{166 \cdot 17,8y}{3074y} = 0,9613 = 96,13\%$$

$$\text{Массовая доля KBr: } 100\% - 96,13\% = 3,87\%$$

Ответ в задаче: 96,13% KI, 3,87% KBr.

Решающая математическая модель при решении задач с использованием уравнений химических реакций также будет представлять собой уравнение или систему уравнений.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

У межпредметных связей математики и химией большие потенциальные возможности, основанные на математических моделях, используемых при решении прикладных задач с химическим содержанием. Задача учителя - использовать эти связи при изучении математики и химии, а задача методистов - вооружить учителя необходимыми дидактическими материалами.

Математические модели, представляющие собой уравнения и системы уравнений, могут быть применены в прикладных задачах по химии на растворы, смеси и сплавы (вычисление массовой доли растворенного вещества в растворе или массы растворенного вещества по массовой доле растворенного вещества в растворе) и прикладных задач, решаемых с помощью уравнений химических реакций.

У учащихся в процессе решения задач воспитывается трудолюбие, любознательность, целеустремленность, развивается чувство ответственности, упорство и настойчивость в достижении поставленной цели. В процессе решения задач реализуют межпредметные связи, показывающие единство природы и позволяющие развивать мировоззрение учащихся.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Введение в математическое моделирование: учеб. пособие/ под ред. П.В. Трусова – М.: Университетская книга, Логос, 2007 – 440с.
2. ЕГЭ. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов/ под ред. И.В. Ященко. – М.:Издательство «Национальное образование», 2017 – 256с. – (ЕГЭ. ФИПИ – школе).
3. Ерыгин Д.П., Шишкин Е.А. Методика решения задач по химии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по биол. и хим. спец. – М.: Просвещение, 1989 – 176 с.
4. Келбакиани В.Н. Междисциплинарные связи в естественно-математической и педагогической подготовке учителей. – Тбилиси, 1987.
5. Кузьменко Н.Е., Еремин В.В., Попков В.А. Начала химии. Современный курс для поступающих в вузы. Т.1: учебное пособие / 11-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 383с.
6. Лиман М.М. Школьникам о математике и математиках: Пособие для учащихся 4-8 кл. сред. школы / Сост. М.М. Лиман. – М.: Просвещение, 1981 – 80 с.
7. Мельников Ю.В. Математическое моделирование: структура, алгебра моделей, обучение построению математических моделей. – Екатеринбург, 2004.– 384 с.
8. Подходова Н.С., Ложкина Е.М. Введение в моделирование. Математические модели в естествознании (биология, химия, экология): Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 177с.

**А.П. Булатова**

### **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НАГЛЯДНО-КОНСТРУКТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

**Аннотация.** Стереометрические задачи отличаются широким многообразием подходов и методов их решения, характеризуются разнообразием приложений к практической деятельности. В настоящей работе рассматривается наглядно-конструктивный подход к изучению стереометрического материала, при котором процесс обучения основан на использовании опорных геометрических конструкций, т.е. строится на наглядной основе.

**Ключевые слова:** стереометрическая задача, обучение решению задач, опорная геометрическая конструкция.

**A.P. Bulatova**

### **PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE VISIBLE-CONSTRUCTIVE APPROACH WHILE SOLVING STEREOMETRIC PROBLEMS**

**Annotation.** Stereometric problems are characterized by a wide variety of approaches and methods for their solution, characterized by a variety of applications in practical activities. In the present work, a visual-constructive approach to the study of stereometric material is considered, in which the learning process is based on the use of supporting geometric constructions, i.e. is built on a visual basis.

**Key words:** stereometric problem, problem solving training, support geometric construction.

Одним из современных направлений модернизации процесса обучения геометрии в общеобразовательной школе является совершенствование методики ее преподавания [1–5]. В настоящее время в арсенале педагогов-предметников имеется огромный комплекс задач на комбинации геометрических фигур, разработаны разнообразные приемы обучения их решению. Однако, как показывают результаты государственной аттестации по математике (в частности, результаты ЕГЭ), умение учащихся решать геометрические задачи пока продолжает оставаться на невысоком уровне. Это вызвано чрезмерной формализацией курса геометрии и элементарным отсутствием времени и средств обучения, что влияет на потерю интереса школьников к изучению дисциплины, затрудняют понимание геометрического материала и развитие пространственного мышления. Поэтому, несмотря на наличие и значимость имеющихся результатов, с одной стороны, и появление разнообразных методических возможностей в обучении геометрии, с другой, – в теории и практике обучения школьников решению геометрических задач имеются методические проблемы, требующие своего оперативного решения.

Для качественных изменений процесса обучения геометрии автор, следуя Г.П. Сенникову [6], предлагает использовать наглядно-конструктивный подход и в данной работе обращается к некоторым методическим особенностям его реализации.

Наглядно-конструктивный подход к изучению геометрии подразумевает обучение с использованием опорных геометрических конструкций (ОГК).

Под опорной геометрической конструкцией принято понимать модель, которая создается учащимися самостоятельно под руководством учителя в ходе решения задач и в дальнейшем используется для изучения теоретического и задачного материала.

О необходимости использования опорных конструкций для решения геометрических задач говорили: И.Г. Габович, Г.В. Гришина, Г.Д. Зайцева, Ю.А. Розка, М.Е. Тимощук, А.Я. Цукарь, И.Ф. Шарыгин и др.

В частности, И.Ф. Шарыгин отмечает, что для успешного решения геометрических задач необходимо три слагаемых: умение правильно и быстро производить чертеж к задаче, оперирование методом решения (в основном аналитическим) и некоторый запас опорных задач, который позволяет осуществить переход от теоретического материала к заданному.

Внедрение наглядно-конструктивного подхода в процесс обучения школьников общеобразовательной школы способствует пониманию ими происхождения различных геометрических фигур, дает возможность представления способов их наглядного преобразования.

Сутью наглядно-конструктивного подхода изучения стереометрии является то, что с первых уроков геометрии в 10 классе начинается разбор решений задач, направленный на развитие и корректировку определенного запаса пространственных представлений школьников по конструированию многогранников. В ходе этого процесса формируются первичные представления об опорных геометрических конструкциях. После этого осуществляется переход к изучению основных тем стереометрии с применением в качестве иллюстративных моделей опорных геометрических конструкций и их модификаций. Теоретический материал разбирается на конструкциях, а в дальнейшем конструкции служат его носителями. Разобранные на конструкциях алгоритмы и способы решения задач позволяют обучать школьников решению определенного типа стереометрических задачи.

Как утверждает Орлов В. В., опорная геометрическая конструкция дает возможность акцентировать внимание учащихся на блоках знаний, необходимых для решения группы задач, на характере взаимосвязей между знаниями в процессе решения задачи, и на последовательное формирование соответствующих знаний и умений.

Отличительной чертой метода ОГК является то, что он побуждает учащихся к самостоятельному поиску решения поставленной проблемы. Использование ОГК дает возможность каждому учащемуся побывать в роли исследователя и оказывает положительный эффект на отношении учащихся к учебной деятельности, поскольку способствует повышению уровня познавательного интереса, самостоятельности и активности в учении.

Использование на уроке ОГК в значительной степени помогает:

- переводить исследование теоретического материала на уровень практического исследования свойств конкретных фигур;
- раскрывать новые отношения между объектами, устанавливать взаимосвязи, выполнять перенос знаний в новую ситуацию, включать новый материал в структуру ранее изученного;
- получать различные познавательные следствия в виде новой теории, алгоритмов, представлений, обобщений и т.п.
- обучать самостоятельному поиску решения задач, анализу задач и их решений, формированию общих знаний о задачах и основных этапах их решения;
- создавать опорные конспекты различных тем стереометрии, которые в свернутом виде содержат основные теоретические сведения, способы решения задач по данным темам.

Каждая опорная конструкция появляется в ходе решения определенной задачи, которая называется порождающей задачей.

Выбор конкретной фигуры в качестве опорной конструкции или специальное построение фигуры и составление порождающей конструкции задачи определяется, прежде всего, следующими критериями:

- особенностями теоретического материала, используемого при решении задачи;
- ранее изученными теоретическими факторами и способами решения задач, подлежащими дальнейшей актуализации и систематизации;
- основными геометрическими объектами данной главы, параграфа, взаимосвязями их элементов, которые возникают при изучении теории и решении задач;
- основными математическими методами решения задач, алгоритмами, подлежащими формированию;
- возможной информационной емкостью выбираемой фигуры (количеством различных факторов, которые могут быть проиллюстрированы на одной фигуре);
- предусмотренными программой целями и результатами обучения.

Заметим, что количество ОГК должно быть строго ограниченным.

Будем в качестве ОГК рассматривать тетраэдр. Щепин О.Н. на основе анализа содержания курса стереометрии выделяет две ОГК: произвольный тетраэдр (используется при изучении аксиом и первых теорем стереометрии) и прямоугольный тетраэдр (иллюстрирует все виды перпендикулярности в пространстве) [7]. На основе данных ОГК получают их различные модифика-

ции, выявляют первичные свойства конструкций, позволяющие включать их в изучение стереометрического материала (Рис. 1).

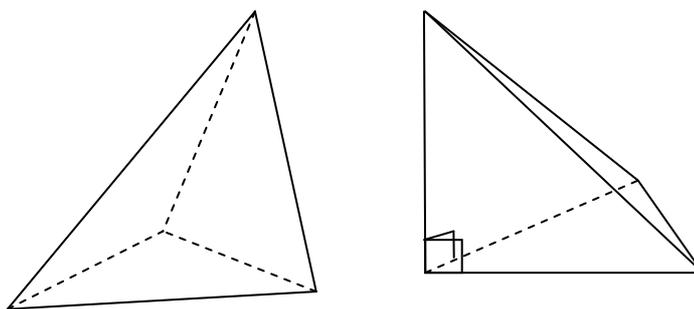


Рис. 1.  
Процесс работы с ОГК включает в себя следующие три этапа (Рис. 2).



Рис. 2. Процесс работы с ОГК

Организация работы с использованием ОГК осуществляется в ходе последовательной реализации указанных выше этапов. Следует также подчеркнуть, что эти этапы имеют место при работе с любой ОГК.

Таким образом, представленные в работе некоторые методические аспекты использования наглядно-конструктивного подхода и целенаправленное его формирование с учетом особенностей материала, позволят более эффективно обучать учащихся решению стереометрических задач. Искусство решать задачи по стереометрии основывается не только на отличном знании теоретического материала, знании определенного количества геометрических фактов, но и владение широким арсеналом приемов и методов решения задач. Ежедневное преодоление трудностей, система-

тическая работа, квалифицированные педагоги позволят школьникам в короткие сроки получить новое качественное понимание и восприятие стереометрии.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глейзер Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии. - М.: Педагогика, 1978. – 104 с.
2. Сидорякина, В.В., Кружилина, Е.В. Формирование эвристических приемов у учащихся при изучении векторов в средней школе // *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2016. № 2. – С. 130-134.
3. Бузнякова А.А., Макараченко М.Г., Сидорякина В.В. Основные принципы построения объяснения доказательства теоремы школьного курса математики// *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2017. № 1.– С. 179-184.
4. Сидорякина В.В., Тулинова О.А., Кружилина Е.В. О некоторых методических особенностях обучения школьников решению геометрических задач векторным методом // *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2017. № 1.- С. 261-266.
5. Сидорякина В.В., Аксайская Л.Н., Кумакова Е.А. Специфика использования метода координат при решении стереометрических задач в средней школе // *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2017. № 2.-С. 241-245.
6. Сенников Г.П. Наглядно-конструктивный метод обучения геометрии и развитие пространственных представлений учащихся // Некоторые вопросы воспитания в связи с обучением математики в школе: Ученые записки Горьковского государственного педагогического института им. М.Горького. Серия: математические науки. Вып.72. - Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1967 – 79-137 с.
7. Щепин О.Н. Наглядно-конструктивный подход к изучению стереометрии в старших классах средней школы: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 1998. – 16 с.

**А.В. Забеглов, Н.В. Склярова**

#### ОБ ОДНОМ ПРИМЕРЕ ВЕКТОРНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Аннотация.** Рассмотрены геометрические объекты, представляющие собой двумерные площадки в трехмерном пространстве. Определены операции сложения и умножения на число в данном множестве. Проведена проверка аксиом линейного пространства.

**Ключевые слова:** бивектор, вектор, линейное пространство, двумерные площадки.

**A.V. Zabeglov, N.V. Sklyarova**

#### ON ONE EXAMPLE OF THE VECTOR SPACE

**Annotation.** Geometric objects, representing two-dimensional areas in three-dimensional space, are considered. The operations of addition and multiplication by a number in a given set are defined. A verification of the axioms of a linear space is carried out.

**Key words:** bivector, vector, linear space, two-dimensional areas.

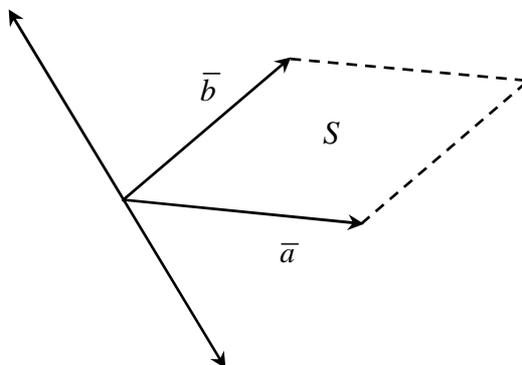
Одним из основных понятий, которое востребовано в различных разделах математики является понятие вектора. Впервые с ним знакомятся в школьном курсе математики. В школьном курсе вектор определяется различными способами, как набор координат [3], как параллельный перенос [1], но наиболее часто, как множество направленных отрезков. Такой подход вполне оправдан. В нем используется наиболее наглядная модель векторного пространства, которая доступна школьникам, и может быть ими вполне применена при практическом использовании векторного метода решения задач. Однако, замена математического понятия его моделью приводит к тому, что начав изучение разделов высшей математики, понятие линейного пространства полностью отождествляется учащимися с множеством направленных отрезков. Аксиоматика Вейля, которая задает основу построения любого линейного пространства, не дает той степени наглядности, которая бы обеспечивала результат, потому уместными можно считать примеры линейного пространства с объектами, отличными от направленных отрезков. Примером построения одной такой модели линейного пространства является построение линейного пространства бивекторов или линейных площадок. В данной работе рассматривается линейное пространство таких объектов, определяются операции на их множестве, и проводится проверка аксиом линейного пространства. Для выполнения этой задачи необходимо: определить множество объектов, которые будут играть роль векторов, ввести операции сложения и умножения на число, и проверить выполнение аксиом линейного пространства.

##### **1.1. Ориентированные площадки. Бивектор.**

Рассмотрим ориентированные площадки в пространстве. Такой площадкой является параллелограмм, построенный на упорядоченной паре неколлинеарных векторов: его плоскость

имеет определенную ориентацию в пространстве, а первый из векторов задает определенное направление обхода контура параллелограмма.

Упорядоченная пара векторов  $(\vec{a}, \vec{b})$  задает ориентированную двумерную площадку, построенную на векторах  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$



Следует отметить, что ориентированной двумерной площадке можно поставить в соответствие вектор, построенный по правилу векторного произведения, однако данное соответствие не будет взаимнооднозначным. Действительно, существует множество площадок, имеющих одинаковую ориентацию и площадь, определяющих одно и то же векторное произведение. Определим элементы этого множества.

**Определение:** Пусть  $\vec{a}, \vec{b}, \vec{a}_1$  и  $\vec{b}_1$  – векторы произвольного линейного пространства  $V$ . Говорят, что пара  $(\vec{a}_1, \vec{b}_1)$  получена из пары  $(\vec{a}, \vec{b})$  элементарным преобразованием, и пишут  $(\vec{a}, \vec{b}) \Rightarrow (\vec{a}_1, \vec{b}_1)$ , если

- 1)  $\vec{a}_1 = \vec{a}, \vec{b}_1 = \vec{b} + \alpha \vec{a}$  или  $\vec{a}_1 = \vec{a} + \alpha \vec{b}, \vec{b}_1 = \vec{b}$ , где  $\alpha$  - произвольное число
- 2)  $\vec{a} = \alpha \vec{a}, \vec{b}_1 = \frac{1}{\alpha} \vec{b}$ , где  $\alpha \neq 0$ .

**Замечание.** Если  $\vec{a} \nparallel \vec{b}$ , то и  $\vec{a}_1 \nparallel \vec{b}_1$ .

**Определение.** Две пары векторов будем называть *унимодулярно эквивалентными*, если одна может быть получена из другой некоторой последовательностью элементарных преобразований, либо каждая из них состоит из коллинеарных векторов.

**Определение.** Каждая пара векторов или ориентированная площадка является представителем класса эквивалентности, который будем называть *бивектором* и обозначать  $a \wedge b$ . Множество всех бивекторов будем обозначать  $V \wedge V$ .

### 1.2. Линейные операции над бивекторами.

Пусть  $p$  – произвольный бивектор, а  $k$  - произвольное действительное число.

**Определение:** Произведением  $kp$  бивектора  $p$  на число  $k$ , назовем бивектор, удовлетворяющий следующим условиям:

- а) бивектор  $kp$  параллелен той же плоскости, что и бивектор  $p$ ;
  - б) ориентация этой плоскости, определенная бивектором  $kp$ , совпадает с ориентацией, определенной бивектором  $p$ , при  $k > 0$ , и противоположна этой ориентации при  $k < 0$ ;
  - в) площадь бивектора  $kp$  выражается формулой  $|kp| = |k| \cdot |p|$
- при  $k = 0$  или  $p = 0$  по определению положим  $0 \cdot p = k \cdot 0 = 0$

Для определения суммы бивекторов, необходимо рассмотреть ряд фактов и утверждений.

#### Однородность бивектора.

Из определения следует, что при умножении одного из векторов, составляющих бивектор, на некоторое число весь бивектор умножается на это число, т.е.

$$\forall a, b \text{ и } \forall k \in R \quad (ka) \wedge b = a \wedge (kb) = k(a \wedge b)$$

**Антикоммутативность бивектора.**

По определению, бивектор  $-p = (-1)p$  имеет ту же площадь и параллелен плоскости (при  $p \neq 0$ ), что и бивектор  $a$ , но определяет на этой плоскости противоположную ориентацию. Но при  $a = a \wedge b$  теми же свойствами обладает и бивектор  $b \wedge a$ . Поэтому

$$b \wedge a = -a \wedge b,$$

т.е. при перестановке множителей бивектор меняет знак.

Бивекторы  $p$  и  $q$  в пространстве называются коллинеарными, если они параллельны одной и той же плоскости. Все бивекторы на плоскости, по определению, коллинеарны. В частности, бивекторы коллинеарны, если хотя бы один из них равен нулю.

**Определение.** Бивекторы  $p$  и  $q$  коллинеарны тогда и только тогда, когда существует такое число  $k$ , что либо  $p = kq$ , либо  $q = kp$ .

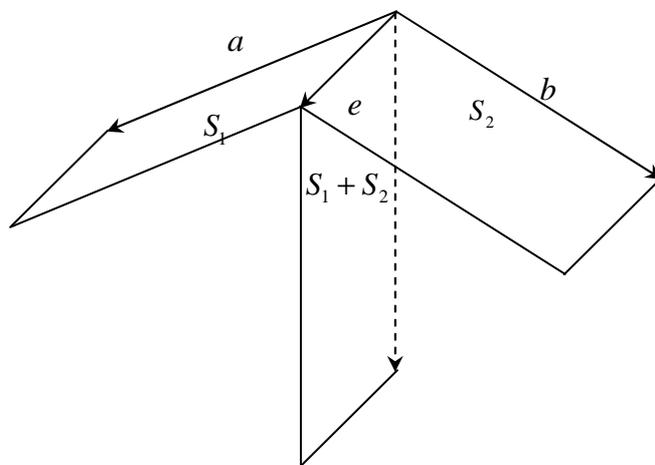
**Лемма 1.** Для вектора  $e$  и бивектора  $p$  тогда и только тогда существует такой вектор  $a$ , что  $p = e \wedge a$ ,

когда либо бивектор  $p = 0$ , либо вектор  $e \neq 0$  и параллелен плоскости бивектора  $p$ .

**Лемма 2.** Для любых двух бивекторов  $p$  и  $q$  существуют такие векторы  $e, a$  и  $b$ , что  $p = e \wedge a$ ,  $q = e \wedge b$ .

**Замечание:** Векторы  $a, e, b$  мы всегда можем выбрать так, чтобы вектор  $e$  был ортогонален векторам  $a$  и  $b$ .

**Определение.** Суммой бивекторов  $p$  и  $q$ , представленных в виде  $e \wedge a$  и  $e \wedge b$ , называется бивектор  $p + q = e \wedge (a + b)$



Определение суммы бивекторов можно записать в виде равенства

$$a \wedge (b + c) = a \wedge b + a \wedge c$$

### 1.3. Построение линейного пространства бивекторов.

**Теорема.** Множество  $V \wedge V$  при  $n = 3$  является линейным пространством.

**Доказательство:** Для доказательства проверим выполнение аксиом 1 - 8 линейного пространства.

**A1.**  $\forall p, q \in V \wedge V, \quad p + q = q + p$

Пусть  $p = e \wedge a, \quad q = e \wedge b$

$$p + q = e \wedge a + e \wedge b = e(a + b)$$

$$q + p = e \wedge b + e \wedge a = e(b + a) = e(a + b)$$

т.к. правые части равенства равны, значит

$$p + q = q + p$$

$$\mathbf{A2.} \forall p, q, r \in V \wedge V \quad (p + q) + r = p + (q + r)$$

Проверим верность равенства в случае

$$1) \quad p = e \wedge a, \quad q = e \wedge b, \quad r = e \wedge c$$

$$(p + q) + r = e \wedge (a + b) + e \wedge r = e \wedge ((a + b) + c) = e \wedge (a + (b + c)) = e \wedge a + e \wedge (b + c) = q + (p + r)$$

2) Пусть теперь векторы  $p, q, r$  некопланарны, т.е.  $q \neq e \wedge b$ , тогда  $q = b_1 \wedge b_2$  т.к.  $q \neq 0$ , то  $e, b_1, b_2$  - линейно независимы.

$$\text{Разложим } a = ke + k_1 b_1 + k_2 b_2$$

$$\text{Тогда } e \wedge a = e \wedge a', \text{ где } a' = k_1 b_1 + k_2 b_2$$

Следовательно  $a \square q$ , аналогично  $c \square q$ . Таким образом  $a = k_1 b_1 + k_2 b_2$ ,  $c = l_1 b_1 + l_2 b_2$ , тогда

$$a \wedge c = \alpha (b_1 \wedge b_2) = \alpha q, \text{ где } \alpha = k_1 l_2 - k_2 l_1 = \begin{vmatrix} k_1 & l_1 \\ k_2 & l_2 \end{vmatrix}$$

Если  $\alpha = 0$ , то

$$p + q = e \wedge a + \frac{1}{\alpha} (a \wedge c) = \left( e - \frac{1}{\alpha} c \right) \wedge a \text{ и } r = e \wedge c = \left( e - \frac{1}{\alpha} c \right) \wedge c$$

Сложив, получим

$$(p + q) + r = \left( e - \frac{1}{\alpha} c \right) \wedge (a + c)$$

аналогично

$$p = e \wedge a = \left( \frac{1}{\alpha} + e \right) \wedge a$$

$$q + r = \frac{1}{\alpha} (a \wedge c) + e \wedge c = \left( \frac{1}{\alpha} a + e \right) \wedge c$$

$$p(q + r) = \left( \frac{1}{\alpha} a + e \right) \wedge (a + c)$$

Учитывая, что разность правых частей равна нулю

$$\left( e - \frac{1}{\alpha} c \right) \wedge (a + c) - \left( \frac{1}{\alpha} a + e \right) \wedge (a + c) = \left( e - \frac{1}{\alpha} c - \frac{1}{\alpha} a - e \right) \wedge (a + c) = -\frac{1}{\alpha} (a + c) \wedge (a \wedge c)$$

3) В случае, если  $\alpha = 0$ , то  $\exists h$ , тогда  $c = ha$  так как  $a \square q$ ,  $\exists b$ , что  $q = a \wedge b$ , тогда

$$(p + q) + r = (e \wedge a - b \wedge a) + e \wedge ha = (e - b) \wedge a + he \wedge a = ((h + 1)e - b) \wedge a$$

$$\text{Аналогично } p + (q + r) = e \wedge a + (-b \wedge a + he \wedge a) = ((h + 1)e - b) \wedge a$$

$$\mathbf{A3.} \forall p \in V \wedge V \quad \exists 0 \in V \wedge V, \text{ что } p + 0 = p$$

$$e \wedge a + 0 \wedge 0 = e \wedge a + 0 \wedge 0 \cdot a = e \wedge a + 0 \cdot 0 \wedge a = (e + 0 \cdot 0) \wedge a = (e + 0 \cdot 0) \wedge a = e \wedge a$$

$$\mathbf{A4.} \forall p \in V \wedge V \quad \exists (-p) \in V \wedge V, \quad p + (-p) = 0$$

$$\begin{aligned} p &= e \wedge a \\ -p &= a \wedge e \end{aligned}$$

$$\text{Тогда } p + (-p) = e \wedge a + a \wedge e = e \wedge a - e \wedge a = e \wedge (a - a) = e \wedge 0 = 0$$

Покажем единственность противоположного элемента.

Предположим для  $p$  есть два противоположных элемента  $p_1$  и  $p_2$ , тогда

$$p + p_1 = 0$$

$$p + p_2 = 0$$

Рассмотрим  $p_2$

$$p_2 = p_2 + 0 = p_2 + (p + p_1) = (p_2 + p) + p_1 = 0 + p_1 = p_1$$

**A5.**  $\forall p \in V \wedge V$  и  $1 \in R$

$$1 \cdot p = p$$

при  $p = e \wedge a$

а)  $1 \cdot p \square p$

б) т.к.  $k = 1, 1 > 0$   $1 \cdot p \uparrow\uparrow p$

в)  $|1 \cdot p| = |1| \cdot |p| = |p|$

**A6.**  $\forall p \in V \wedge V$  и  $\forall k, l \in R$   $k \cdot (l \cdot p) = (k \cdot l) \cdot p$

а)  $k \cdot (l \cdot p) \square (k \cdot l) \cdot p$  по определению умножения вектора на число

$$p \square l \cdot p, l \cdot k = m \quad m \cdot p = p$$

б) пусть  $l > 0$ , тогда  $l \cdot p \uparrow\uparrow p$

$k > 0$ , тогда  $k \cdot (l \cdot p) \uparrow\uparrow l \cdot p \uparrow\uparrow p$

пусть  $l < 0$ , тогда  $l \cdot p \uparrow\downarrow p$

$k < 0$ , тогда  $k \cdot (l \cdot p) \uparrow\downarrow l \cdot p \uparrow\downarrow p$

$kl > 0$   $k \cdot (l \cdot p) \uparrow\uparrow p$

пусть  $l > 0$ , тогда  $l \cdot p \uparrow\uparrow p$

$k < 0$ , тогда  $k \cdot (l \cdot p) \uparrow\downarrow l \cdot p \uparrow\downarrow p$ ,

пусть  $l < 0$ , тогда  $l \cdot p \uparrow\downarrow p$ ,

$k > 0$ , тогда  $k \cdot (l \cdot p) \uparrow\uparrow l \cdot p \uparrow\uparrow p$

$kl < 0$   $k \cdot (l \cdot p) \uparrow\downarrow p$

при  $l = 0, k = 0$  равенство очевидно.

в) покажем равенство длин

$$|k \cdot (l \cdot p)| = |k| \cdot |l \cdot p| = |k| \cdot |l| \cdot |p|$$

$$|(k \cdot l) \cdot p| = |k \cdot l| \cdot |p| = |k| \cdot |l| \cdot |p|$$

**A7.**  $\forall p \in V \wedge V$  и  $\forall k, l \in R$   $(k + l) \cdot p = k \cdot p + l \cdot p$

1) Если  $k, l$  - одного знака

$(k + l) \cdot p \square p, k \cdot p \square p, l \cdot p \square p$ , следовательно  $(k \cdot p + l \cdot p) \square p$ .

Покажем равенство длин

$$|(k + l) \cdot p| = |k + l| \cdot |p|$$

$$|k \cdot p + l \cdot p| = |k \cdot p| + |l \cdot p| = |k| \cdot |p| + |l| \cdot |p| = (|k| + |l|) \cdot |p| = |k + l| \cdot |p|$$

Если  $(k + l) > 0$ , тогда  $(k + l) \cdot p \uparrow\uparrow p$

$k \cdot p \uparrow\uparrow p, l \cdot p \uparrow\uparrow p$

$k \cdot p + l \cdot p \uparrow\uparrow p$

Значит  $(k + l) \cdot p \uparrow\uparrow k \cdot p + l \cdot p$

б)  $(k + l) < 0$

$(k + l) \cdot p \uparrow\downarrow p$

$k \cdot p + l \cdot p \uparrow\downarrow p$  тогда

$(k + l) \cdot p \uparrow\uparrow k \cdot p + l \cdot p$

2) если  $k, l$  - разных знаков

$$|k| > |l|$$

а)  $|(k+l) \cdot p| = |k+l| \cdot |p|$

$$|k \cdot p + l \cdot p| = |k \cdot p| - |l \cdot p| = |k| \cdot |p| - |l| \cdot |p| = (|k| - |l|) \cdot |p| = |k+l| \cdot |p|$$

б)  $(k+l) \cdot p \uparrow\uparrow k \cdot p$

$$k \cdot p + l \cdot p \uparrow\uparrow k \cdot p$$

Следовательно  $(k+l) \cdot p \uparrow\uparrow k \cdot p + l \cdot p$

Если  $|k| = |l|$ , то  $k-l=0$  и  $(k+l) \cdot p = 0$

$$l = -k$$

$$k \cdot p + l \cdot p = k \cdot p + (-k \cdot p) = 0$$

**A8.**  $\forall p \in V \wedge \forall k \in R$

$$k(p+q) = k \cdot p + k \cdot q$$

1) При  $k=0$  или  $p=q=0$  равенство очевидно.

2) Рассмотрим, когда они нулю не равны,

$$p = e \wedge a, \quad q = e \wedge b$$

$$k(e \wedge a + e \wedge b) = k(e \wedge (a+b)) = ke \wedge (a+b) = ke \wedge a + ke \wedge b$$

Таким образом, операции сложения бивекторов и умножения на число удовлетворяют требованиям восьми аксиом линейного пространства. Теорема доказана.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Геометрия. Учеб. пособие для 7-го кл. сред. школы. Под ред. А.Н. Колмогорова. Изд. 5-е.-М.: Просвещение, 1976.,- 160с.
2. Ефимов Н.В. Розендорн Э.Р. Линейная алгебра и геометрия, М., 1980. – 526с.
3. Куликов Л.Я. Алгебра и теория чисел: Учеб. пособие для педагогических институтов.-М.,1979. – 559с.
4. Фоменко Л.П. Лекции по аналитической геометрии, учебное пособие, Таганрог, 1997. – 117 с.

**А.Л. Леонтьев, А.В. Кохановская, Н.В. Драгныш**

### **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ РЕШЕНИЙ УРАВНЕНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ ГИПЕРБОЛИЧЕСКОГО ТИПА С ПОМОЩЬЮ MATHCAD**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению способов визуализации задач курса «Уравнения математической физики». Для визуализации разработаны алгоритмы построения графических моделей гиперболических уравнений разной сложности, с использованием метода разделения переменных и сеточного метода. Средством визуализации и средой программирования выбрана программа MathCAD.

**Ключевые слова:** Уравнения математической физики, гиперболические уравнения, визуализация, MathCAD, графики функций.

**A.L. Leontyev, A.V. Kohanovskaya, N.V. Dragnysh**

### **VISUALIZATION OF SOLUTIONS OF EQUATIONS OF MATHEMATICAL PHYSICS HYPERBOLIC TYPE WITH MATHCAD**

**Abstract.** The article is devoted to the ways of visualizing the tasks of the course "Equations of Mathematical Physics". For visualization algorithms for constructing graphical models of hyperbolic equations of different complexity have been developed using the method of separation of variables and the grid method. The MathCAD program was chosen as the visualization tool and the programming environment.

**Key words:** Equations of mathematical physics, hyperbolic equations, visualization, MathCAD, function graphs.

Последние 100 лет мировой истории обозначены временем бурного роста технического и научного прогресса, что находит отражение в педагогическом процессе. В высших учебных заведениях вводятся новые предметы, расширяется содержание уже преподаваемых курсов. Для того чтобы получаемая в процессе обучения информация могла быть успешно применена она должна быть доступна, наглядна и понятна. Таким образом учебный курс должен быть построен так, чтобы соблюдались ФГОС. Однако в математической и физической теориях существуют разделы, которые при аналитическом рассмотрении не могут быть наглядно представлены графически, то есть нарушается принцип наглядности информации, что в свою очередь ведет к непониманию у учащихся. Одним из таких разделов является математическая физика.

Математическая физика – теория математических моделей физических явлений [2].

Физика трактует данную теорию как аппарат описания физических моделей, математика как самостоятельный раздел. Понятийный аппарат математической физики формируется из математических методов и физических понятий, используемых при построении и изучении математических моделей, описывающих множество физических явлений. Данная теория широко применяется в теоретической механике, гидродинамике и теории упругости. Начиная с 20-го века, математическая физика широко применяется в квантовой механике, квантовой теории поля, квантовой статической физике, теории относительности, гравитации и синергетики.

Основной задаче математической физики является математическое моделирование. Конечная модель должна описывать физическое явление и связанные с ним закономерности. Реализация данной задачи заключается в выводе уравнений, описывающих физический процесс. При математическом моделировании используются только основные законы отражающие фундаментальные характеристики или закономерности, изучаемые непосредственно в рамках рассматриваемой задачи. Такое рассмотрение показало, что при наличии схожих характеристик у разных физических процессов и явлений, к ним, с определенной долей погрешности, применимы одинаковые математические модели.

Уравнения математической физики описывают множество однотипных явлений и процессов, вследствие того, что дифференциальные выражения на которых строится математическая физика, имеют множество решений. Частное решение рассматриваемого физического явления отбрасывается из множества решений при помощи системы начальных и граничных условий [1].

Подавляющее число физических явлений и процессов реализуется в форме дифференциалов второго порядка с частными производными. Фундаментальные законы физики записываются как вторые производные. Методика исследования уравнений в математической физике зависит от принадлежности решаемого уравнения к тому или иному типу. Исторически выделено три основополагающих типа дифференциалов в частных производных второго порядка, решение которых качественно отличаются:

- параболического;
- гиперболического;
- эллиптического.

Уравнение с частными производными второго порядка, с независимыми переменными, имеет вид:

$$a(x, y) \frac{\partial^2 \omega}{\partial x^2} + 2b(x, y) \frac{\partial^2 \omega}{\partial x \partial y} + c \frac{\partial^2 \omega}{\partial y^2} = F \left( x, y, \omega, \frac{\partial \omega}{\partial x}, \frac{\partial \omega}{\partial y} \right), \quad (1)$$

где  $a, b, c$  – функции от  $x, y$ , имеющие непрерывные производные первого и второго порядка включительно.

Уравнение (1) в точке  $(x, y)$ , является уравнением:

- параболического типа, при  $b^2 - ac = 0$ ; В каноническом виде это уравнение выглядит следующим образом:

$$\frac{\partial^2 \omega}{\partial \eta^2} = F_1 \left( \xi, \eta, \omega, \frac{\partial \omega}{\partial \xi}, \frac{\partial \omega}{\partial \eta} \right), \quad (2)$$

где  $\xi = \varphi(x, y)$ ,  $c = \eta(x, y)$  – независимые переменные. Помимо того,  $\eta(x, y)$  – рассматриваемая в данной области функция, дифференцируемая дважды. Это уравнение имеет один член высшей производной, как и уравнение теплопроводности.

- гиперболического типа, при  $b^2 - ac > 0$ ; В каноническом виде это уравнение выглядит следующим образом:
  - первая каноническая форма:

$$\frac{\partial^2 \omega}{\partial \eta \partial \xi} = F_2 \left( \xi, \eta, \omega, \frac{\partial \omega}{\partial \xi}, \frac{\partial \omega}{\partial \eta} \right), \quad (3)$$

где  $\xi = \varphi(x, y)$ ,  $\eta = \Psi(x, y)$  – независимые переменные.

- вторая каноническая форма:

$$\frac{\partial^2 \omega}{\partial t^2} - \frac{\partial^2 \omega}{\partial z^2} = F_3 \left( t, z, \omega, \frac{\partial \omega}{\partial t}, \frac{\partial \omega}{\partial z} \right), \quad (4)$$

где  $\xi = t + z$ ,  $\eta = t - z$ ,  $F_3 = 4F_2$ . Левая часть данного уравнения представляет собой часть волнового уравнения.

- эллиптического типа, при  $b^2 - ac < 0$ ; В каноническом виде это уравнение выглядит следующим образом:

$$\frac{\partial^2 \omega}{\partial \xi^2} - \frac{\partial^2 \omega}{\partial \eta^2} = F_4 \left( \xi, \eta, \omega, \frac{\partial \omega}{\partial \xi}, \frac{\partial \omega}{\partial \eta} \right), \quad (5)$$

где  $\xi = \varphi(x, y)$ ,  $\eta = \Psi(x, y)$  – независимые переменные. Левая часть данного уравнения представляет собой левую часть уравнения Лапласа.

Способы решения перечисленных типов уравнений математической физики делятся на две группы:

1. аналитическое решение, основанное на преобразовании уравнений в частных производных к системе уравнений или к одному простому уравнению;
2. численное решение с использованием вычислительных машин.

Аналитические методы решения включают в себя:

- метод характеристик;
- метод разделения переменных;
- метод Фурье;
- метод Даламбера;
- метод интегральных преобразований;
- преобразования Лапласа;
- использование функции Грина.

Методы реализации уравнений математической физики с применением вычислительной техники включают в себя:

- метод сеток;
- метод конечных разностей;
- метод переменных направлений;
- метод дробных шагов;
- метод Эйлера;
- методы Рунге-Кутты;
- методы Адамса;
- символьно-численные методы.

Для того чтобы доступность знаний была реализована необходимо иметь возможность наглядного изложения информации по курсу «Уравнения математической физики».

Одним из средств визуализации является программа MathCAD. Это универсальный программный комплекс, позволяющий реализовывать математические операции любой сложности, данное программное обеспечение используется для расчетов в различных областях, в том числе при математическом моделировании. Важным отличием программы является пошаговая визуализация процесса внесения данных в программу. Решение задач и уравнений в MathCAD является элементарным процессом даже для незнакомого с программой пользователя. Визуализация процессов максимальна, в виду чего процесс работы в MathCAD максимально приближен к работе в обычном редакторе формул или же к аналитическим записям. Программный комплекс MathCAD обладает широкими возможностями и включает свыше двух сотен операторов и функций, используемых для решения задач в физико-математической области высокой сложности как в численном, так и в символьном видах [3].

MathCAD – это математически ориентированная система. Кроме операции вычисления, система позволяет решать задачи, нерешаемые, или же решаемые нерационально в текстовых редакторах, электронных таблицах. Высокое удобство и работоспособность данной системы подтверждается ее использованием при подготовке множества научных статей, монографий, квалификационных работ, разного рода проектов, книг и даже диссертационных работ, в добавок к этому сложнейшие математические записи реализуются максимально просто и при желании пользователя представляются графически.

Программа MathCAD является оптимизированным полноценным визуализатором, используемым для описания и создания алгоритмов и методов решения задач физики и математики. Благодаря дружелюбному русифицированному интерфейсу MathCAD может быть применен как в процессе обучения школьников, в качестве расчётного комплекса, так и в процессе работы научных сотрудников, в качестве среды разработки новых физико-математических моделей.

Создатели MathCAD реализовали систему так, что она может быть расширена пользователем в зависимости от его потребностей. Расширения программы происходят по средствам приобретения специализированных библиотек и расширений. Каждая библиотека или пакет расширений имеют специальные возможности, встраиваемые в систему после установки. Также в программный комплекс встроено множество электронных книг с описаниями различных методов решения специализированных задач, с примерами работающих алгоритмов, которые могут быть использованы в расчетах.

В системе также реализован текстовый редактор. Текстовые поля создаются как комментарии, и математические выражения в них не выполняются. Тексты комментариев могут содержать словесные формулировки, численные значения и математические символы.

Процессор обработки формул имеет вертикальное строение, что схоже с привычной формой записи математических выражений. Последние версии программы поддерживают русскоязычные комментарии и подписи графиков.

Встроенные в программу блоки вычислителей обеспечивают расчеты по заданным математическим формулам, имеют обширный набор встроенных математических выражений и функций, позволяют рассчитывать значения рядов, сумм, произведений, интегралов, производных, работать с комплексными данными, реализовывать решения линейных и нелинейных выражений, а также дифференциальных выражений и систем, проводить минимизирование и максимизирование функций, реализовывать операции над векторами и матрицами и многое другое.

Рассматриваемый программный комплекс является средством автоматизации математических расчетов. Программ схожих с MathCAD по принципам построения и направленности существует довольно много. Наиболее похожими системами компьютерного моделирования являются Maple, Mathematica и MATLAB. По факту эти программы создавались для разных целей и в них закладывалась отличная друг от друга идеология, что делает невозможным объективное сравнение.

При рассмотрении отличий программы от аналогов необходимо указать на графический режим ввода выражений, что не поддерживается в прочих программных комплексах. Ввод функций, команд и формул может быть осуществлен как с клавиатуры, так и с помощью кнопок на специальных панелях инструментов, расположенных на многочисленных вкладках. В обоих вариантах расчетные формулы будут отображаться, аналогично книжному виду. Это свидетельствует о том, что программой может пользоваться абсолютно неподготовленный человек. Вычислительный процесс по вводимым формулам осуществляется по вызову пользователя, одновременно с вводом информации или по команде. Вычисления по формулам происходят вертикально вниз и горизонтально направо. Переменные, параметры, формулы изменяются моментально, что позволяет наглядно отображать происходящие изменения. Это позволяет организовать интерактивные вычислительные документы.

Рассмотрим ряд наиболее затруднительных с точки зрения визуализации и понимания студентами задач рассматриваемого курса, а именно задачи, основанные на волновом уравнении.

Одним из самых простых методов решения уравнений в системе MathCAD является решение при помощи *блока Given-Find*. Примером использования данного блока послужит задача об одномерном волновом уравнении. Однородная струна колеблется по следующему закону:

$$u_{tt} = a^2 u_{xx}. \quad (6)$$

При заданном размере струны, времени колебаний, начальных и граничных условиях задача описывается при помощи команд представленных в листинге на рис. 1.

$a := 2$

$L := 10$      $T := 10$

Given

$$v_t(x, t) = a^2 \cdot u_{xx}(x, t)$$

$$u_t(x, t) = v(x, t)$$

$$f(x) := \frac{(10x)}{L}$$

$$g(x) := \text{if}(x \leq 5, f(x), -x + 10)$$

$$u(x, 0) = g(x)$$

$$v(x, 0) = 0$$

$$u(0, t) = 0$$

$$u(L, t) = 0$$

$$\begin{pmatrix} u \\ v \end{pmatrix} := \text{Pdsolve} \left[ \begin{pmatrix} u \\ v \end{pmatrix}, x, \begin{pmatrix} 0 \\ L \end{pmatrix}, t, \begin{pmatrix} 0 \\ T \end{pmatrix} \right]$$

Рис. 1. Листинг решения уравнения (1)

Изменение положения струны в моменты времени  $t = 0..5$  представлены на рисунке 2.

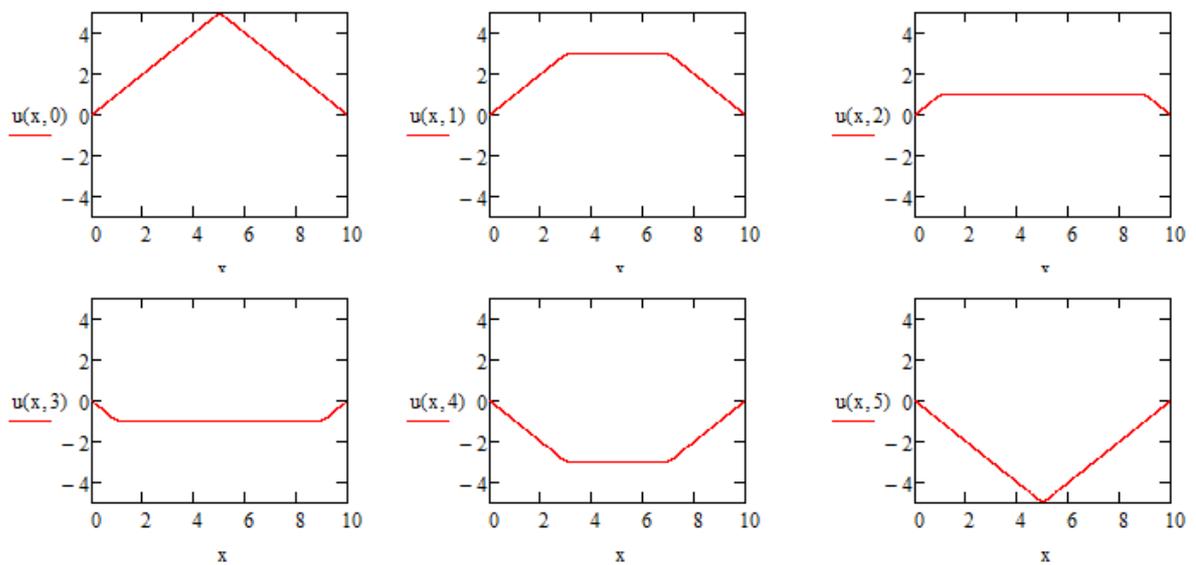


Рис. 2. Изменение положения струны

Для создания анимации движения струны необходимо использовать встроенную функцию FRAME (рис. 3).

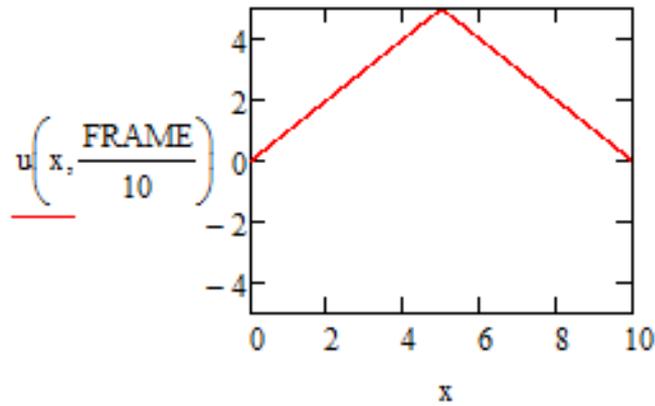


Рис. 3. Листинг применения функции FRAME, для создания анимации

Вторым рассматриваемым типом задач будут задачи гиперболического типа. В данном примере используем *метод сеток* для решения задачи. В конечно-разностном виде гиперболическое уравнение принимает вид:

$$\frac{u_{i+1,j} - 2u_{i,j} + u_{i-1,j}}{h^2} = \frac{1}{v^2} \frac{u_{i,j+1} - 2u_{i,j} + u_{i,j-1}}{\tau^2} \quad (7)$$

Уравнение (8) дает возможность определить значение функции  $u$  в  $j+1$  момент времени:

$$u_{i,j+1} = v^2 \left( \frac{\tau}{h} \right)^2 (u_{i+1,j} - 2u_{i,j} + u_{i-1,j}) + 2u_{i,j} - u_{i,j-1}. \quad (8)$$

Полученная разностная схема является явной и устойчивой при  $\tau \leq h/v$ . Начальный и последний моменты времени описываются синусоидальной функцией. Начальные условия, граничные условия, а также количество измерений в MathCAD задаются согласно листингом на рис. 4.

```

n := 20 j := 0..n      i := 0..100
Ui,0 := sin(π· $\frac{i}{50}$ )  Ui,1 := Ui,0
U0,j := 0              U100,j := 0
a := 1      k := 0.02   i := 1..99
j := 1..n - 1          l := 0..100

```

$$U_{i,j+1} := a^2 k (U_{i+1,j} - 2U_{i,j} + U_{i-1,j}) + 2U_{i,j} - U_{i,j-1}$$

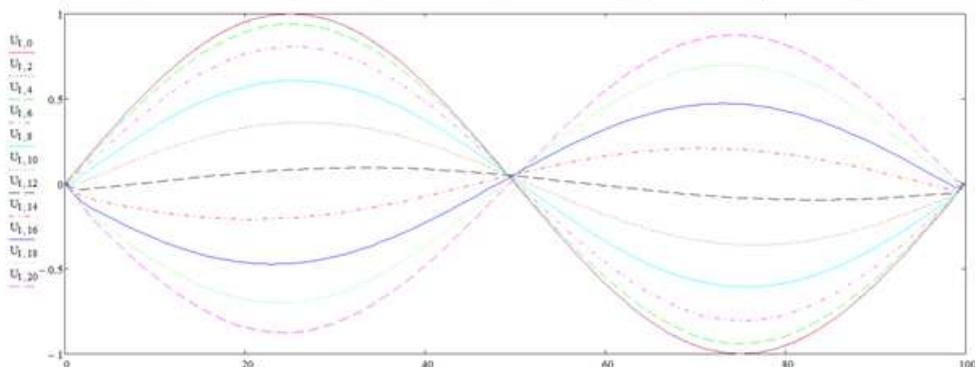


Рис. 4. Листинг и графическая интерпретация решения уравнения (8)

Представленный график может быть реализован как в качестве множества функций, накладываемых на один график, так и в виде анимации. Визуализация по средствам MathCAD позволяет посмотреть процесс изменения амплитуды колебания струны с течением времени, наглядно определять узловые точки струны, основные параметры (амплитуда, частота, период) колебательного процесса.

Следующим примером послужит задача о волновом уравнении на прямоугольнике. Плоская однородная мембрана колеблется по следующему закону:

$$u_{tt} = a^2(u_{xx} + u_{yy}). \quad (9)$$

Для *аналитического* решения данного уравнения необходимо задать начальные условия:

$$\begin{cases} u(x, y, 0) = \varphi(x, y) \\ u_t(x, y, 0) = \psi(x, y) \end{cases}, \quad (10)$$

и граничные условия:  $u(0, y, t) = 0$ ,  $u(b_1, y, t) = 0$ ,  $u(x, 0, t) = 0$ ,  $u(x, b_2, t) = 0$ .

Данная задача решается методом разделения переменных:

$$v(x, y) = X(x)Y(y), \quad (11)$$

где  $X'' + \nu X = 0$ ,  $X(0) = 0$ ,  $X(b_1) = 0$ ,  $Y'' + \mu Y = 0$ ,  $Y(0) = 0$ ,  $Y(b_2) = 0$ .

Последние уравнения имеют следующие решения:

$$\nu_n = \left(\frac{n\pi}{b_1}\right)^2, \quad X_n = \sin \frac{n\pi}{b_1} x, \quad \mu_m = \left(\frac{m\pi}{b_2}\right)^2, \quad Y_m = \sin \frac{m\pi}{b_2} y. \quad (12)$$

Собственным значениям  $\lambda_{n,m} = (n\pi/b_1)^2 + (m\pi/b_2)^2$  соответствуют собственные функции

$$v_{n,m}(x, y) = \sqrt{\frac{4}{b_1 b_2}} \sin \frac{n\pi}{b_1} x \cdot \sin \frac{m\pi}{b_2} y. \quad (13)$$

Уравнение (13) образует ортонормированную систему собственных функций прямоугольной мембраны. Как известно, любая непрерывная функция, дифференцируемая дважды  $F(x, y)$ , которая удовлетворяет граничному условию  $F(0, y) = F(b_1, y) = F(x, 0) = F(x, b_2) = 0$ , разлагается в равномерно и абсолютно сходящийся ряд по  $v_{n,m}(x, y)$ .

Решение данной задачи записывается рядом по собственным функциям  $v_{n,m}(x, y)$ :

$$u(x, y, t) = \sum_{m=1}^{\infty} \sum_{n=1}^{\infty} (A_{n,m} \cos(\sqrt{\lambda_{n,m}} at) + B_{n,m} \sin(\sqrt{\lambda_{n,m}} at)) v_{n,m}(x, y), \quad (14)$$

где

$$A_{n,m} = \sqrt{\frac{4}{b_1 b_2}} \int_0^{b_1} \int_0^{b_2} \varphi(x, y) \sin \frac{n\pi}{b_1} x \cdot \sin \frac{m\pi}{b_2} y dx dy, \quad (15)$$

$$B_{n,m} = \frac{1}{\sqrt{a^2 \lambda_{n,m}}} \sqrt{\frac{4}{b_1 b_2}} \int_0^{b_1} \int_0^{b_2} \psi(x, y) \sin \frac{n\pi}{b_1} x \cdot \sin \frac{m\pi}{b_2} y dx dy. \quad (16)$$

В частном случае уравнение колебаний запишем как:  $u_{tt} = u_{xx}$ , при  $0 < x < 2$ ,  $0 < y < 3$ , и  $\varphi(x, y) = xy(2-x)(3-y)/64$ ,  $\psi(x, y) = 0$ ,  $t > 0$ . Рассмотрим реализацию данного случая в MathCAD (рис. 5).

```

ORIGIN := 1
lx := 2    ly := 3    a := 1
phi(x,y) := (x*y)/64 * (2-x)*(3-y)    psi(x,y) := 0
n := 1..10    m := 1..15
lambda_n,m := ((n*pi)/lx)^2 + ((m*pi)/ly)^2
A_n,m := sqrt(4/(lx*ly)) * int(0,ly) int(0,lx) phi(x,y) * sin((n*pi)/lx * x) * sin((m*pi)/ly * y) dx dy
B_n,m := 1/sqrt(a^2 * lambda_n,m) * sqrt(4/(lx*ly)) * int(0,ly) int(0,lx) psi(x,y) * sin((n*pi)/lx * x) * sin((m*pi)/ly * y) dx dy
u(x,y,t) := sum(k=1,5) sum(l=1,5) [(A_k,1 * cos(sqrt(lambda_k,1) * a * t) + B_k,1 * sin(sqrt(lambda_k,1) * a * t)) * sin((k*pi)/lx * x) * sin((l*pi)/ly * y)]
i := 1..61    j := 1..61    Xi := (i-1)*0.1    Yj := (j-1)*0.1
Z1_i,j := u(Xi, Yj, 0)    Z11_i,j := u(Xi, Yj, 0.5)    Z2_i,j := u(Xi, Yj, 1)    Z3_i,j := u(Xi, Yj, 1.5)
Z4_i,j := u(Xi, Yj, 2)    Z5_i,j := u(Xi, Yj, 2.5)    Z6_i,j := u(Xi, Yj, 3)    Z7_i,j := u(Xi, Yj, 3.5)
Z8_i,j := u(Xi, Yj, 4)    Z9_i,j := u(Xi, Yj, 4.5)    Z10_i,j := u(Xi, Yj, 5)    Z11_i,j := u(Xi, Yj, 5.5)

```

Рис. 5. Листинг визуализации волнового уравнения на прямоугольнике

Изменение положения мембраны для моментов времени  $t = 0, 0.5, \dots, 5.5$  представлена на рис. 6.

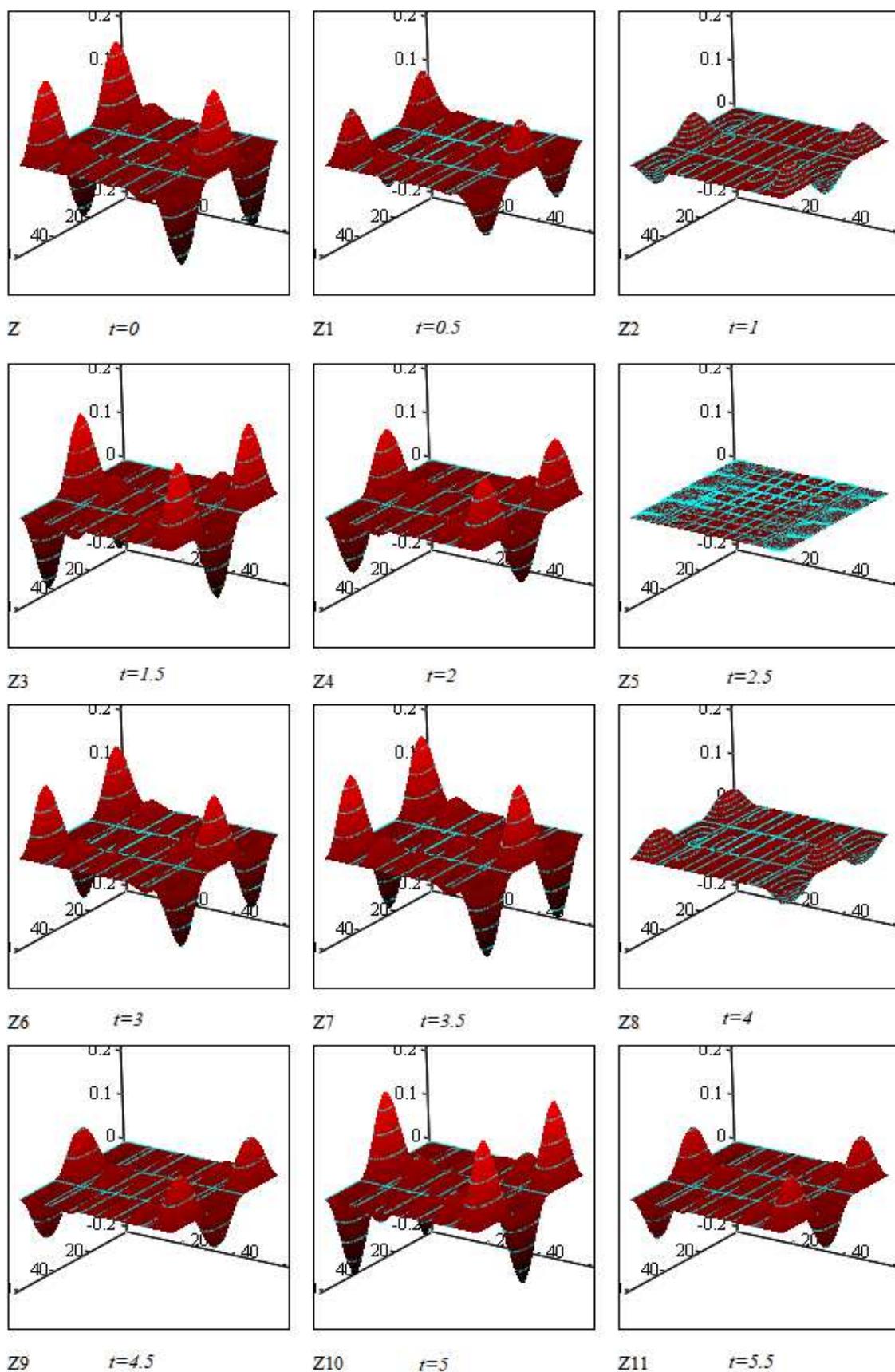


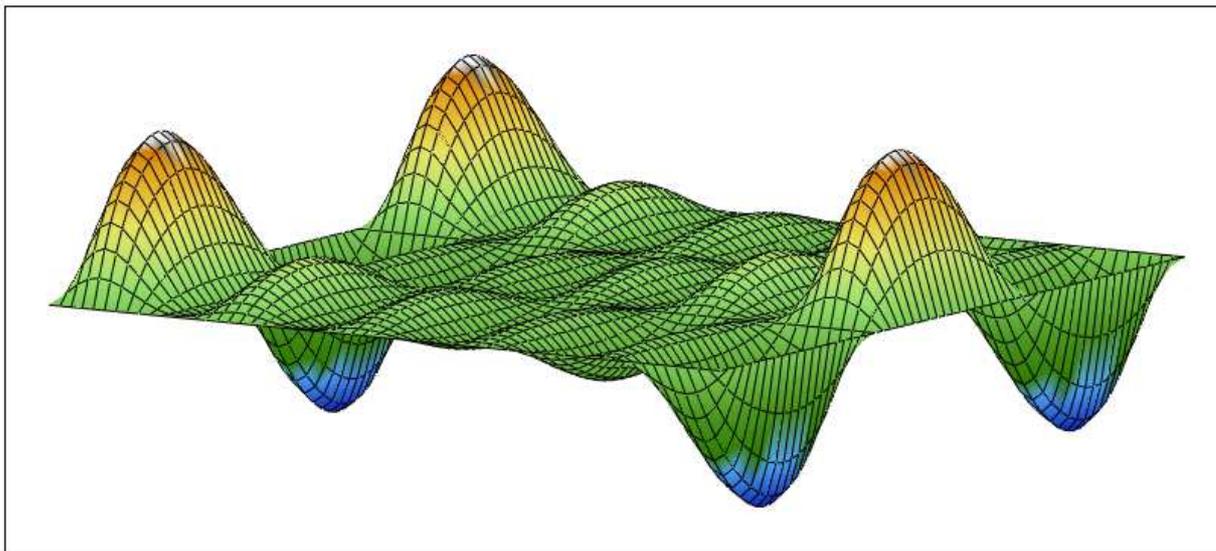
Рис. 6. Визуализация волнового уравнения на прямоугольнике в моменты времени  $t=0, 0.5, \dots, 5.5$

Также, как и для уравнения на круге реализация динамического представления колебаний мембраны происходит по средствам встроенной функции FRAME. Применение функции показано на рисунке 7.

t := 0.1\*FRAME

$$Z_{i,j} := u(X_i, Y_j, t)$$

t = 0



Z

Рис. 7. Листинг создания анимации волнового уравнения на прямоугольнике в MathCAD

Стоит отметить что в то же время аналитическое решение данной, и предыдущих, задач потребовала огромное количество времени так как для каждого момента времени необходимо рассчитать 61 значение функции, а для отслеживания динамики необходима таблица значений размером 61 на 61, то есть необходимо произвести 3721 вычисление. Пакет MathCAD позволяет визуализировать этот массив данных (рис. 8) и при этом затратить на это считанные секунды.

	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	
22	9.094·10 <sup>-3</sup>	8.205·10 <sup>-3</sup>	5.831·10 <sup>-3</sup>	2.73·10 <sup>-3</sup>	0	-1.205·10 <sup>-3</sup>	0	3.949·10 <sup>-3</sup>	0.01	0.018	0.025	0.031	0.033	0.03	0.023	0.013	0	
23	0.018	0.016	0.011	5.295·10 <sup>-3</sup>	0	-2.337·10 <sup>-3</sup>	0	7.659·10 <sup>-3</sup>	0.02	0.035	0.049	0.059	0.063	0.058	0.045	0.024	0	
24	0.025	0.023	0.016	7.572·10 <sup>-3</sup>	0	-3.342·10 <sup>-3</sup>	0	0.011	0.028	0.05	0.07	0.085	0.09	0.083	0.064	0.035	0	
25	0.032	0.029	0.02	9.507·10 <sup>-3</sup>	0	-4.196·10 <sup>-3</sup>	0	0.014	0.036	0.062	0.088	0.107	0.113	0.104	0.08	0.044	0	
26	0.037	0.033	0.024	0.011	0	-4.9·10 <sup>-3</sup>	0	0.016	0.042	0.073	0.103	0.125	0.132	0.122	0.094	0.051	0	
27	0.041	0.037	0.026	0.012	0	-5.472·10 <sup>-3</sup>	0	0.018	0.047	0.081	0.115	0.139	0.148	0.136	0.105	0.057	0	
28	0.045	0.04	0.029	0.013	0	-5.924·10 <sup>-3</sup>	0	0.019	0.05	0.088	0.124	0.151	0.16	0.148	0.113	0.062	0	
29	0.047	0.043	0.03	0.014	0	-6.258·10 <sup>-3</sup>	0	0.021	0.053	0.093	0.131	0.159	0.169	0.156	0.12	0.065	0	
30	0.049	0.044	0.031	0.015	0	-6.468·10 <sup>-3</sup>	0	0.021	0.055	0.096	0.136	0.164	0.174	0.161	0.124	0.067	0	
31	0.049	0.045	0.032	0.015	0	-6.539·10 <sup>-3</sup>	0	0.021	0.056	0.097	0.137	0.166	0.176	0.163	0.125	0.068	0	
32	0.049	0.044	0.031	0.015	0	-6.468·10 <sup>-3</sup>	0	0.021	0.055	0.096	0.136	0.164	0.174	0.161	0.124	0.067	0	
33	0.047	0.043	0.03	0.014	0	-6.258·10 <sup>-3</sup>	0	0.021	0.053	0.093	0.131	0.159	0.169	0.156	0.12	0.065	0	
34	0.045	0.04	0.029	0.013	0	-5.924·10 <sup>-3</sup>	0	0.019	0.05	0.088	0.124	0.151	0.16	0.148	0.113	0.062	0	
35	0.041	0.037	0.026	0.012	0	-5.472·10 <sup>-3</sup>	0	0.018	0.047	0.081	0.115	0.139	0.148	0.136	0.105	0.057	0	
36	0.037	0.033	0.024	0.011	0	-4.9·10 <sup>-3</sup>	0	0.016	0.042	0.073	0.103	0.125	0.132	0.122	0.094	0.051	0	
37	0.032	0.029	0.02	9.507·10 <sup>-3</sup>	0	-4.196·10 <sup>-3</sup>	0	0.014	0.036	0.062	0.088	0.107	0.113	0.104	0.08	0.044	0	
38	0.025	0.023	0.016	7.572·10 <sup>-3</sup>	0	-3.342·10 <sup>-3</sup>	0	0.011	0.028	0.05	0.07	0.085	0.09	0.083	0.064	0.035	0	
39	0.018	0.016	0.011	5.295·10 <sup>-3</sup>	0	-2.337·10 <sup>-3</sup>	0	7.659·10 <sup>-3</sup>	0.02	0.035	0.049	0.059	0.063	0.058	0.045	0.024	0	
40	9.094·10 <sup>-3</sup>	8.205·10 <sup>-3</sup>	5.831·10 <sup>-3</sup>	2.73·10 <sup>-3</sup>	0	-1.205·10 <sup>-3</sup>	0	3.949·10 <sup>-3</sup>	0.01	0.018	0.025	0.031	0.033	0.03	0.023	0.013	0	
41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
42	-9.094·10 <sup>-3</sup>	-8.205·10 <sup>-3</sup>	-5.831·10 <sup>-3</sup>	-2.73·10 <sup>-3</sup>	0	1.205·10 <sup>-3</sup>	0	-3.949·10 <sup>-3</sup>	-0.01	-0.018	-0.025	-0.031	-0.033	-0.03	-0.023	-0.013	0	
43	-0.018	-0.016	-0.011	-5.295·10 <sup>-3</sup>	0	2.337·10 <sup>-3</sup>	0	-7.659·10 <sup>-3</sup>	-0.02	-0.035	-0.049	-0.059	-0.063	-0.058	-0.045	-0.024	0	
44	-0.025	-0.023	-0.016	-7.572·10 <sup>-3</sup>	0	3.342·10 <sup>-3</sup>	0	-0.011	-0.028	-0.05	-0.07	-0.085	-0.09	-0.083	-0.064	-0.035	0	
45	-0.032	-0.029	-0.02	-9.507·10 <sup>-3</sup>	0	4.196·10 <sup>-3</sup>	0	-0.014	-0.036	-0.062	-0.088	-0.107	-0.113	-0.104	-0.08	-0.044	0	
46	-0.037	-0.033	-0.024	-0.011	0	4.9·10 <sup>-3</sup>	0	-0.016	-0.042	-0.073	-0.103	-0.125	-0.132	-0.122	-0.094	-0.051	0	
47	-0.041	-0.037	-0.026	-0.012	0	5.472·10 <sup>-3</sup>	0	-0.018	-0.047	-0.081	-0.115	-0.139	-0.148	-0.136	-0.105	-0.057	0	
48	-0.045	-0.04	-0.029	-0.013	0	5.924·10 <sup>-3</sup>	0	-0.019	-0.05	-0.088	-0.124	-0.151	-0.16	-0.148	-0.113	-0.062	0	
49	-0.047	-0.043	-0.03	-0.014	0	6.258·10 <sup>-3</sup>	0	-0.021	-0.053	-0.093	-0.131	-0.159	-0.169	-0.156	-0.12	-0.065	0	
50	-0.049	-0.044	-0.031	-0.015	0	6.468·10 <sup>-3</sup>	0	-0.021	-0.055	-0.096	-0.136	-0.164	-0.174	-0.161	-0.124	-0.067	0	
51	-0.049	-0.045	-0.032	-0.015	0	6.539·10 <sup>-3</sup>	0	-0.021	-0.056	-0.097	-0.137	-0.166	-0.176	-0.163	-0.125	-0.068	0	
52	-0.049	-0.044	-0.031	-0.015	0	6.468·10 <sup>-3</sup>	0	-0.021	-0.055	-0.096	-0.136	-0.164	-0.174	-0.161	-0.124	-0.067	0	
53	-0.047	-0.043	-0.03	-0.014	0	6.258·10 <sup>-3</sup>	0	-0.021	-0.053	-0.093	-0.131	-0.159	-0.169	-0.156	-0.12	-0.065	0	
54	-0.045	-0.04	-0.029	-0.013	0	5.924·10 <sup>-3</sup>	0	-0.019	-0.05	-0.088	-0.124	-0.151	-0.16	-0.148	-0.113	-0.062	0	
55	-0.041	-0.037	-0.026	-0.012	0	5.472·10 <sup>-3</sup>	0	-0.018	-0.047	-0.081	-0.115	-0.139	-0.148	-0.136	-0.105	-0.057	0	
56	-0.037	-0.033	-0.024	-0.011	0	4.9·10 <sup>-3</sup>	0	-0.016	-0.042	-0.073	-0.103	-0.125	-0.132	-0.122	-0.094	-0.051	0	
57	-0.032	-0.029	-0.02	-9.507·10 <sup>-3</sup>	0	4.196·10 <sup>-3</sup>	0	-0.014	-0.036	-0.062	-0.088	-0.107	-0.113	-0.104	-0.08	-0.044	0	
58	-0.025	-0.023	-0.016	-7.572·10 <sup>-3</sup>	0	3.342·10 <sup>-3</sup>	0	-0.011	-0.028	-0.05	-0.07	-0.085	-0.09	-0.083	-0.064	-0.035	0	
59	-0.018	-0.016	-0.011	-5.295·10 <sup>-3</sup>	0	2.337·10 <sup>-3</sup>	0	-7.659·10 <sup>-3</sup>	-0.02	-0.035	-0.049	-0.059	-0.063	-0.058	-0.045	-0.024	0	
60	-9.094·10 <sup>-3</sup>	-8.205·10 <sup>-3</sup>	-5.831·10 <sup>-3</sup>	-2.73·10 <sup>-3</sup>	0	1.205·10 <sup>-3</sup>	0	-3.949·10 <sup>-3</sup>	-0.01	-0.018	-0.025	-0.031	-0.033	-0.03	-0.023	-0.013	0	
61	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
62																		...

Рис. 8. Массив данных, используемый для визуализации задачи о колебании прямоугольной мембраны

В данной статье показан и реализован один из важнейших принципов обучения и подачи информации – наглядность. Рассмотрена малая часть всевозможных задач о колебаниях. Таким образом, построены графические интерпретации задач, основанные на уравнениях гиперболического типа.

В работе рассмотрены задачи о колебании струны, о свободных колебаниях на круге и о свободных колебаниях на прямоугольнике. Предложены и реализованы алгоритмы визуализации

вышеупомянутых задач в системе компьютерного моделирования MathCAD. Помимо покадровой визуализации предложен алгоритм создания анимации, который может быть применен в процессе обучения бакалавров в рамках курса «Уравнения математической физики».

Исследование волновых уравнений в пакете MathCAD ускоряет процесс обучения, повышая скорость вычислений. Также увеличивается заинтересованность в процессе обучения, так как визуализация преподаваемого материала, делает его значительно понятнее и доступнее.

Необходимо также указать на существование межпредметной связи при использовании визуализатора MathCAD. Так как MathCAD это язык программирования, то обучаясь на педагогических направлениях, далеких от программирования, у студентов появляется возможность изучить азы ввода, обработки и хранения данных, что в большей степени присуще инженерно-техническим специальностям. Таким образом применение данного пакета расширяет жизненный опыт студентов [4,5], при этом не усложняя процесс обучения, в виду того, что интерфейс программы интуитивно понятен и приспособлен для людей незнакомых с программированием вообще.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Владимиров, В.С. Уравнения математической физики: учебник для вузов / В.С. Владимиров, В.В. Жаринов. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 400 с.
2. Математическая физика. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Математическая\\_физика](https://ru.wikipedia.org/wiki/Математическая_физика) (дата обращения: 16.12.2017).
3. Очков, В.Ф. Mathcad 14 для студентов, инженеров и конструкторов / В.Ф. Очков. – СПб.: БХВ-Петербург, 2007. – 368 с.
4. Драгныш Н.В. Использование инновационных технологий для преподавания курса "Теория вероятностей и математическая статистика" // Дискуссия. 2010. № 8.– С. 80-83.
5. Драгныш Н.В. Использование методов имитационного моделирования для преподавания курса «теория вероятностей и математическая статистика» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 12.– С. 26-29.

**И.А. Пивина**

#### МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ, СОДЕРЖАЩИХ ЗНАК МОДУЛЯ

**Аннотация.** Рассмотрена линия модуля в учебниках Муравина Г.К., Муравиной О. В. Изложены общие методы решения уравнений и неравенств. Приведены примеры решения уравнений и неравенств с модулем с помощью данных методов.

**Ключевые слова:** уравнения, неравенства, аналитические методы, модуль числа в школе.

**I.A. Pivina**

#### METHODS OF SOLVING EQUATIONS AND INEQUALITIES CONTAINING THE MODULE MARK

**Abstract.** Considered line module in textbooks Muravin G. K., Muravina O. V. the most General methods of solving equations and inequalities. Examples of solving equations and inequalities with the module using these methods.

**Key words:** equations, inequalities, analytical methods, the module numbers in the school.

В курсе математики одним из центральных понятий, которому отведено достаточно большое внимание, является понятие «модуля действительного числа». Оно находит очень широкое применение в самых разных разделах математики, физики, технических науках, архитектуре, программировании, машиностроении. Абсолютная и относительная погрешность, модуль вектора, предел функции – вот далеко не полный перечень применения понятия «модуль действительного числа». Данная тема широко востребована в различных заданиях, встречающихся в ЕГЭ и итоговой аттестации.

С понятием «модуль» учащиеся знакомятся в 6 класса и продолжают работу вплоть до 11. В школьном курсе математики содержится много материала, связанного с уравнениями и неравенствами. Но, к сожалению, уравнениям и неравенствам с переменной под знаком модуля отведено мало времени на изучение. Что в свою очередь ведет к тому, что у учащихся возникают трудности при решении подобных заданий. Например, на изучение темы «Уравнения и неравенства, содержащие переменную под знаком модуля» выделено при базовом уровне 1 час в неделю, при профильном уровне 2 часа в неделю, а на «Уравнения, содержащие переменную под знаком модуля» отводится 4 часа, на «Неравенства, содержащие переменную под знаком модуля» 6 часов [3, 54]. Стоит отметить, что решение данных уравнений - эффективный способ повторения и закрепления навыков решения других видов уравнений: линейных, квадратных, дробно-рациональных, тригонометрических, показательных и логарифмических. В ходе решения уравнений и неравенств с

модулем можно изучить и отработать различные приемы решений, которые в дальнейшем применимы и в других математических материалах. Задачи с модулем участвуют в формировке логического мышления и математической культуры школьников. Для эффективного решения подобных заданий необходимо использовать исследовательский подход. Это объясняется тем, что большая часть заданий с модулем направлена на то, чтобы развить познавательную активность учащихся, сформировать у них потребность в самостоятельном приобретении знаний.

Изучение понятия «модуль» имеет огромную практическую значимость, так как в ходе этого процесса нужно пользоваться рядом свойств математических объектов. К этим объектам относятся выражения, функции, их графики, уравнения и неравенства.

Ознакомление учащихся с темой «Модуль действительного числа» начинается в шестом классе. Затем с каждым годом область её применения все расширяется и расширяется. Учащиеся в процессе обучения часто сталкиваются с заданиями повышенной сложности, а в настоящее время любое задание повышенной сложности на нахождение решений уравнения или неравенств содержит в себе знак модуля. Поэтому изучение различных методов решения уравнений и неравенств является значимой частью школьной программы.

В учебнике Муравина Г.К., Муравина К.С., Муравиной О.В. «Алгебра» понятие модуля встречается в 7 классе параграфа 1 «Выражения» главы 1 в пункте «Сравнение чисел». Положения [5, 15]:

- Расстояние от начала отсчета до точки, обозначающей данное число, называют модулем этого числа (от латинского «modus» - мера, величина).
- Т.к. противоположные числа находятся на одинаковом расстоянии от начала отсчета, то их модули равны.
- Модуль числа 0 считается равным 0: это число находится на «нулевом расстоянии» от самого себя.
- Как и любое расстояние между двумя точками, модуль не может быть отрицательным.
- Для любого числа  $a$  выполняется неравенство  $a \geq 0$ .

Но, к сожалению, данные положения не рассматриваются на примерах, не объясняются, а только перечисляются. Здесь имеется два задания среднего уровня сложности на сравнение величин, стоящих под знаком модуля, и множество разнообразных заданий повышенного уровня сложности. В пункте «Выражения с переменными» также имеются задания по теме, но в теоретической части информации необходимой нет. Далее модуль встречается в упражнениях пункта «Решение уравнений». Причем в ряде случаев уравнение рассматривается здесь как высказывание, истинность которого можно проверить при заданном значении переменной. Текстовых задач на модуль нет.

В пункте «Тождества и тождественные преобразования» главы 3 «Степень с натуральным показателем» появляются задания на доказательство тождественности равенства, содержащего знак модуля.

В 8 классе модуль встречается в пункте «Свойства арифметических квадратных корней». Рассматривается свойство  $\sqrt{a^2} = |a|$  [6, 99], приводится доказательство и даются задания на его применение. Затем данное свойство используется при внесении и вынесении множителя из-под знака корня.

В 9 классе применяется геометрическая интерпретация понятия модуля в пункте «Абсолютная и относительная погрешности приближения» [7, 29]. В «Решение неравенств методом интервала» [7, 61] есть задания с модулем, которые относятся к уровню повышенной сложности. Геометрическая интерпретация модуля используется при графическом решении уравнений и их систем [7, 110], а также при изучении конических сечений. Объясняется построение графика функции  $y = |x|$  [7, 130]. Имеется ряд заданий на построение графика функции, содержащей модуль.

В учебнике 10 класса Муравина Г.К., Муравиной О.В. «Алгебра и начала математического анализа» [8] в 1 главе «Функции и графики» сразу же встречаются задания с модулем. В параграфе «Понятие функции» есть задание повышенного уровня сложности на нахождении области определения функции, содержащей переменную под знаком модуля. В параграфе «Непрерывность и монотонность функции» дается формулировка теоремы о промежуточном значении функции, непрерывной на отрезке, а затем задания на нахождение точек разрыва функции с модулем. В параграфе «Квадратичная и дробно-линейная функции. Преобразование графиков» рассматривается подробное построение элементарных графиков функций с модулем, а затем даются задания по этой тематике. В главе 2 «Степени и корни» в параграфе «Степенная функция  $y = x^n$  при натуральном  $n$ » имеется задание на представление функции с модулем как суммы четной и нечетной функций. Далее понятие модуля встречается при изучении логарифмической и тригонометрических функций.

В 11 классе [9] данный термин используется при исследовании функций на непрерывность, изучении пределов функций, нахождении точек возрастания, убывания и экстремума. Также функции с модулем используются при изучении интеграла и первообразной, заданных с параметром. При решении уравнений, неравенств, содержащих модуль, и их систем используются такие методы как метод интервалов, замены переменной, равносильных преобразований, графический метод и метод областей. Также в этом учебнике рассматривается модуль комплексного числа.

Аналитические и графические методы служат основой для решения уравнений и неравенств. Аналитическими являются метод интервалов и метод равносильных преобразований, а графическими – графический метод и метод областей.

Рассмотрим аналитические методы решения уравнений и неравенств.

Метод интервалов основан на разбиении числовой прямой на промежутки, в которых, согласно определению модуля, его знак можно снять.

Достоинство данного метода состоит в том, что объем выполняемой работы достаточно невелик.

Недостаток заключается в том, что необходимо находить концы интервалов. В ряде случаев возможна ситуация, заключающаяся в том, что соответствующее уравнение может либо вызвать затруднения при определении корней, либо вовсе окажется недоступным учащемуся на данном этапе обучения.

При использовании метода интервалов необходимо знать следующую теорему.

**Теорема 1.** Функция, непрерывная на промежутке и необращающаяся на нем в нуль, сохраняет на этом промежутке свой знак [3, 47].

Другими словами, нули функции и границы промежутков ее непрерывности делят область определения функции на участки, где она сохраняет постоянный знак.

Суть данного метода решения состоит в следующем. Сначала необходимо найти корни всех подмодульных выражений и разбить числовую ось на промежутки знакопостоянства этих выражений. Далее, через последовательный перебор этих промежутков и одновременное избавление от всех модулей, решая обычное уравнение или неравенство, даем ответ.

Рассмотрим метод интервалов на общем примере.

Решим уравнение, в которое входят три модуля от линейных выражений:  $x - a$ ,  $x - b$ ,  $x - c$ . Например, такое:  $|x - a| + |x - b| + |x - c| = m$ .

Первый модуль равен  $x - a$  при  $x \geq a$  и равен  $a - x$  при  $x < a$ . Второй равен  $x - b$  или  $b - x$  на полупрямых  $x \geq b$  и  $x < b$  соответственно. По аналогии раскрывается и третий модуль. В пересечении образовавшихся областей даются 4 промежутка. Согласно теореме 1, уравнение после раскрытия модулей имеет на каждом промежутке один и тот же вид.

Таким образом, не имеет смысла рассматривать все восемь вариантов раскрытия модулей. Необходимо и достаточно изучить только четыре промежутка.

При решении уравнений, содержащих модули, методом интервалов применяют следующий алгоритм [1, 36]:

1. Найти нули подмодульных выражений.
2. Отметить полученные значения на числовой прямой.
3. Определить знак каждого модуля на каждом интервале.
4. Записать уравнения без модулей на каждом интервале и решить их.
5. Проверить принадлежность полученных корней своему интервалу.
6. Записать ответ.

Применим данный алгоритм на практике. Для более успешного усвоения алгоритма используем один из самых простых примеров.

Задание 1. Решить уравнение  $|x - 2| + |x - 3| + |2x - 8| = 9$ .

Решение.

1. Займемся нахождением значений переменной, при которых каждый из модулей обращается в нуль:  $x - 2 = 0$ ,  $x_1 = 2$ ;  $x - 3 = 0$ ,  $x_2 = 3$ ;  $2x - 8 = 0$ ,  $x_3 = 4$ .

2. Отметим данные значения на координатной прямой.

3. Рассмотрим исходное уравнение на каждом отдельно взятом промежутке и установим знак выражений, находящихся под модулями.

1) При  $x \leq 2$  или  $x \in (-\infty, 2]$ . Для определения знака каждого из выражений под модулем на выбранном промежутке берем произвольное значение  $x$  из этого промежутка и подставляем в исходное выражение. Возможно несколько исходов. Во-первых, полученное значение может оказаться отрицательным. Тогда, согласно теореме 1, для всех  $x$  данного

промежутка выражение останется отрицательным. Если же полученное числовое значение окажется положительно, то для любого значения  $x$ , принадлежащего этому промежутку, выражение останется положительным.

Пусть  $x = 0$ . Данное значение принадлежит промежутку  $(-\infty; 2]$ . Подставив  $x = 0$  в выражение  $x - 2$ , получим  $0 - 2 = -2 < 0$ . Следовательно, согласно теореме 1, все значения на этом промежутке при снятии знака модуля будут отрицательными. Получаем:  $-(x - 2)$ .

При том же значении  $x$  выражение  $x - 3$  будет  $0 - 3 = -3 < 0$ . В этом случае значение на промежутке  $(-\infty; 2]$  тоже будет отрицательным и «выйдет» из модуля со знаком «минус». Тогда, снимая знак модуля, получим  $-(x - 3)$ .

Выражение  $2x - 8$  получит значение  $2 \cdot 0 - 8 = -8 < 0$  и «выйдет» из под модуля со знаком «минус»:  $-(2x - 8)$ .

Уравнение на данном промежутке в конечном итоге приобретет вид:  $-(x - 2) - (x - 3) - (2x - 8) = 9$ . Решив его, найдем:  $x = 1$ .

Пришло время выяснить принадлежность нашего значения промежутку  $(-\infty; 2]$ . Значение, равное 1, входит в наш промежуток. Следовательно, решение найдено, но останавливаться еще рано. Теперь повторим ту же процедуру на других интервалах.

2) Выберем полуинтервал  $x \in (2; 3]$ . Пусть  $x = 2,5$ . Выражение  $x - 2$  положительно, а два других отрицательны. Тогда  $x - 2 - (x - 3) - (2x - 8) = 9$ . Решив его, получим  $x = 0$ . Это значение не входит в промежуток  $(2; 3]$ .

3) При  $x \in (3; 4]$ . Пусть  $x = 3,5$ . Получим, что выражения  $x - 2$  и  $x - 3$  положительны, а  $2x - 8$  отрицательно. Тогда  $x - 2 + x - 3 - (2x - 8) = 9$ . После преобразования, получим:  $3 = 9$ . Таким образом, решений на данном промежутке нет.

4) При  $x \in (4; +\infty)$ . Все выражения на этом промежутке положительны. Тогда  $x - 2 + x - 3 + 2x - 8 = 9$ ,  $4x = 22$ ,  $x = 5,5$ . Его корень входит в промежуток и является корнем исходного уравнения.

Ответ:  $x_1 = 1$ ,  $x_2 = 5,5$ .

Методом равносильных преобразований решаются простейшие уравнения и неравенства. К простейшим уравнениям относятся уравнения, решаемые одним из нижеприведенных равносильных переходов [2, 37]:

$$1. |f(x)| = f(x) \Leftrightarrow f(x) \geq 0;$$

$$2. |f(x)| = -f(x) \Leftrightarrow f(x) \leq 0;$$

$$3. |f(x)| = |g(x)| \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) = g(x), \\ f(x) = -g(x); \end{cases}$$

$$4. |f(x)| = g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} g(x) \geq 0, \\ f(x) = g(x), \\ f(x) = -g(x); \end{cases}$$

$$5. |f(x)| + |g(x)| = f(x) + g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) \geq 0; \end{cases}$$

$$6. |f(x)| + |g(x)| = f(x) - g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) \geq 0, \\ g(x) \leq 0; \end{cases}$$

$$7. |f(x)| + |g(x)| = |f(x) + g(x)| \Leftrightarrow f(x)g(x) \geq 0;$$

$$8. |f(x)| + |g(x)| = |f(x) - g(x)| \Leftrightarrow f(x)g(x) \leq 0.$$

Рассмотрим данный метод на конкретных примерах.

Задание 2. Решить уравнение  $\left| \frac{x^2 + 2x + 1}{x} \right| = \frac{x^2 + 2x + 1}{x}$ .

Решение. Используем равносильный переход

$$1: \left| \frac{x^2 + 2x + 1}{x} \right| = \frac{x^2 + 2x + 1}{x} \Leftrightarrow \frac{x^2 + 2x + 1}{x} \geq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} x > 0, \\ x = -1. \end{cases}$$

Ответ:  $x \in \{-1\} \cup (0; +\infty)$ .

Задание 3. Решить уравнение  $|x^3 + x - 1| = |x^3 - x + 1|$ .

Решение. Используем равносильный переход 3:

$$|x^3 + x - 1| = |x^3 - x + 1| \Leftrightarrow \begin{cases} x^3 + x - 1 = x^3 - x + 1, \\ x^3 + x - 1 = -(x^3 - x + 1), \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 0 \\ x = 1. \end{cases}$$

Ответ:  $x \in \{0; 1\}$ .

Задание 4. Решить уравнение  $\left| \frac{x^2}{x-1} - x \right| + \left| \frac{x}{x-1} \right| = \frac{x^2}{x-1} + \frac{x}{x-1} - x - 2$ .

Решение. Используем равносильный переход 5:

$$\begin{cases} \frac{x^2}{x-1} - x \geq 0, \\ \frac{x}{x-1} - 2 \geq 0. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{x}{x-1} \geq 0, \\ \frac{2-x}{x-1} \geq 0. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} x \leq 0, \\ x > 1, \end{cases} \\ 1 < x \leq 2. \end{cases} \Leftrightarrow 1 < x \leq 2.$$

Ответ:  $x \in (1; 2]$ .

Задание 5. Решить уравнение  $|x^2 + 4x| + |-x^2 + 9| = |4x + 9|$ .

Решение. Используем равносильный переход 7:  $(x^2 + 4x)(-x^2 + 9) \geq 0 \Leftrightarrow x(x+4)(3-x)(x+3) \geq 0 \Leftrightarrow x \in [-4; -3] \cup [0; 3]$

Ответ:  $x \in [-4; -3] \cup [0; 3]$ .

Решение неравенств с модулем во многом похоже на решение аналогичных уравнений. Отличие состоит в том, что при решении неравенства с модулем нужно очень внимательно совершать равносильные переходы и следить не только за тем, чтобы не приобрести новые решения, но и за тем, чтобы не потерять уже имеющиеся.

К простейшим неравенствам относятся неравенства, которые решаются одним из нижеприведенных равносильных переходов [1, 103]:

$$1. |f(x)| < g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) < g(x), \\ f(x) > -g(x); \end{cases}$$

$$2. |f(x)| \leq g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) \leq g(x), \\ f(x) \geq -g(x); \end{cases}$$

$$3. |f(x)| \geq |g(x)| \Leftrightarrow f^2(x) \geq g^2(x) \Leftrightarrow (f(x) - g(x))(f(x) + g(x)) \geq 0;$$

$$4. |f(x)| < |g(x)| \Leftrightarrow f^2(x) < g^2(x) \Leftrightarrow (f(x) - g(x))(f(x) + g(x)) < 0.$$

Решим простейшие неравенства с модулем.

Задание 6. Решить неравенство  $|81x^4 - 16| > 81x^4 - 16$ .

Решение. Используем равносильный переход 1:

$$|81x^4 - 16| > 81x^4 - 16 \Leftrightarrow 81x^4 - 16 < 0 \Leftrightarrow -\frac{2}{3} < x < \frac{2}{3}.$$

Ответ:  $x \in \left(-\frac{2}{3}; \frac{2}{3}\right)$ .

Задание 7. Решить неравенство  $|x^2 - 1| < |x + 1|$ .

Решение. Воспользуемся равносильным переходом 4:

$$|x^2 - 1| < |x + 1| \Leftrightarrow (x^2 - 1)^2 - (x + 1)^2 \leq 0 \Leftrightarrow (x^2 - x - 2)(x^2 + x) \leq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} 0 \leq x \leq 2, \\ x = -1. \end{cases}$$

Ответ:  $x \in \{-1\} \cup [0; 2]$ .

Задание 8. Решить неравенство  $\left|x^3 - x - 1\right| - 5 \geq x^3 + x + 8$ .

Решение. Как видно, в данном случае с помощью перехода к равносильной системе можно значительно упростить решение. Получим

$$\begin{aligned} \left|x^3 - x - 1\right| - 5 \geq x^3 + x + 8 &\Leftrightarrow \begin{cases} \left|x^3 - x - 1\right| - 5 \geq x^3 + x + 8, \\ \left|x^3 - x - 1\right| - 5 \leq -x^3 - x - 8; \end{cases} \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow \begin{cases} \left|x^3 - x - 1\right| \geq x^3 + x + 13, \\ \left|x^3 - x - 1\right| \leq -x^3 - x - 3; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} x^3 - x - 1 \geq x^3 + x + 13, \\ x^3 - x - 1 \leq -x^3 - x - 13, \end{cases} \\ \begin{cases} x^3 - x - 1 \leq -x^3 - x - 3, \\ x^3 - x - 1 \geq x^3 + x + 3; \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \leq -7, \\ x \leq -\sqrt[3]{6}, \\ x \leq -1, \\ x \leq -2; \end{cases} \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow \begin{cases} x \leq -\sqrt[3]{6}, \\ x \leq -2; \end{cases} \Leftrightarrow x \leq -\sqrt[3]{6}. \end{aligned}$$

Ответ:  $x \in \left[-\infty; -\sqrt[3]{6}\right]$ .

Существует множество методов решения уравнений и неравенств с модулем, но ни один из них не является универсальным. Для того, чтобы получить наилучшие результаты, нужно добиваться того, чтобы ученик овладел как можно большим количеством методов решения, оставляя за собой право выбора наиболее эффективного в каждом конкретном случае.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азаров, А. И. Математика для старшеклассников: методы решения алгебраических уравнений, неравенств и систем: пособие для учащихся учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования/ А. И. Азаров, С. А. Барвенков. — Мн.: Аверсэв, 2004. — 448 с.
2. Виноградова, Л.В. Методика преподавания математики в средней школе: учебное пособие для вузов /Л. В. Виноградова.— Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. —248 с.
3. Голубев, В.Г. Школа решения нестандартных задач. Занятие 5. Сумма модулей //Математика. — 2005. — № 12.
4. Игудисман, О.К. Математика на устном экзамене. 2-е изд. — М.: Айрис-Пресс, 2002. — 254 с.
5. Муравин Г.К. Алгебра. 7 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений / Г.К. Муравин, О.В. Муравина, К.С. Муравин. —М.: Дрофа, 2013.—285 с.
6. Муравин Г.К. Алгебра. 8 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений / Г.К. Муравин, О.В. Муравина, К.С. Муравин. — М.: Дрофа, 2014. — 256 с.
7. Муравин Г.К. Алгебра. 9 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений/ Г.К. Муравин, О.В. Муравина, К.С. Муравин. — М.: Дрофа, 2014. —315 с.
8. Муравин Г.К. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа (базовый уровень). 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений /Г.К. Муравин, О.В. Муравина.— М.: Дрофа, 2015. — 285 с.
9. Муравин Г.К. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа (базовый уровень). 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Г.К. Муравин, О.В. Муравина.— М.: Дрофа, 2013. — 256 с.

О.А. Тулинова

## ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КООРДИНАТНО-ВЕКТОРНОГО МЕТОДА ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В целях повышения уровня математической подготовки будущих учащихся необходимо на школьных уроках геометрии особое внимание уделять тем вопросам, без прочного знания которых невозможно успешное овладение предметом и качественная подготовка к сдаче ЕГЭ по математике. В данной статье на примере решения ряда задач по стереометрии демонстрируются преимущества применения координатно-векторного метода. Содержание статьи представляет интерес для преподавателей вузов, учителей, старшеклассников.

**Ключевые слова:** геометрическая задача, обучение решению задач, координатно-векторный метод.

О.А. Tulinova

## ON THE EFFICIENCY OF USING THE COORDINATE-VECTOR METHOD AT THE SOLVING OF STEREOMETRIC PROBLEMS IN THE MIDDLE SCHOOL

**Annotation.** In order to improve the level of mathematical preparation of future students, it is necessary to pay special attention to those issues in school geometry lessons, without a strong knowledge of which it is impossible to successfully master the subject and qualitative preparation for the passing of the USE in mathematics. In this paper, the advantages of applying the coordinate vector method are demonstrated using the example of solving a number of stereometric problems. The content of the article is of interest to teachers of universities, teachers, high school students.

**Ke ywords:** geometric problem, learning to solve problems, coordinate-vector method.

*Алгебра - не что иное как записанная в символах геометрия,  
а геометрия - это просто алгебра, воплощенная в фигурах.  
/Софий Жермен/*

Координатно-векторный метод является универсальным способом сопоставления геометрическим объектам (фигурам, линиям), тех или иных алгебраических соотношений. Иначе, координатно-векторный метод – это некий способ перевода с геометрического языка на язык алгебры, после чего геометрические соотношения и факты превращаются в алгебраические, и у появляется возможность применять алгебраические методы для решения геометрических задач.

Можно достоверно сказать, что в определенных случаях координатно-векторный метод дает возможность строить доказательства и решать многие задачи более рационально, красиво, чем чисто геометрическим способом. Освоение координатно-векторного метода на современном этапе организации учебной деятельности является неотъемлемой частью курса геометрии в общеобразовательной школе.

Основной характеристикой координатно-векторного метода является перенесение в курс геометрии способов решения алгебраических задач, обладающих общностью изложения [1].

Не секрет, что решение геометрических задач, как правило, требует пространственного мышления и наглядного представления сложных конфигураций. Координатно-векторный метод позволяет избавить учащихся от этой необходимости. Решение задач указанным методом большей частью алгоритмизировано, что в значительной степени упрощает поиск и само решение задачи. Можно с уверенностью утверждать, что овладение школьниками координатно-векторного метода является необходимым условием освоения школьного курса геометрии [2-4].

Основными целями изучения координатно-векторного метода являются:

- установить связь между алгеброй и геометрией;
- познакомить с действенным способом решения геометрических задач различного уровня;
- формировать вычислительные умения и навыки учащихся;
- развитие графических приемов решения задачи.

Для того чтобы применять координатный метод при решении конкретных задач учащиеся должны уметь:

- переводить геометрические задачи на координатный язык и наоборот;
- по заданным координатам строить точку;
- находить координаты заданных точек;
- уметь определять расстояния между точками, с заданными координатами;
- выбирать систему координат, наиболее удобную для решения задачи;

- составлять уравнения заданных геометрических фигур;
- за алгебраическим уравнением видеть конкретный геометрический образ;
- выполнять преобразования алгебраических выражений.

Таким образом, в школьном курсе координатно-векторный метод позволяет проводить доказательства и находить решение задачи более рациональным способом, в отличие от исключительно геометрического [5]. Однако, может появиться некоторая геометрическая сложность, которая связана с тем, что одну и ту же задачу можно аналитически представить по-разному в зависимости от выбора системы координат. Причем выбрать наиболее подходящую систему координат для решения задачи позволит лишь достаточный опыт.

Операции, выполняемые в ходе решения задач с векторами в средней школе, основаны на следующих умениях:

- 1) на язык векторов переводить геометрические термины (переход от соотношения между фигурами на соотношения между векторами);
- 2) выполнять над векторами различные операции (находить сумму векторов, разность векторов, умножать вектор на число, вычислять скалярное произведение двух векторов);
- 3) преобразовывать различные векторные соотношения;
- 4) осуществлять переход от соотношений между векторами к соотношениям между их длинами;
- 5) определять длину вектора через его скалярный квадрат;
- 6) находить с помощью скалярного произведения выражение величины угла между векторами, заданных своими координатами [6-8].

Исходя из представленных выше особенностей материала, имеем алгоритм освоения координатно-векторного метода:

- 1) определение «ключевых» объектов и введение ключевых векторов в структуру задачи;
- 2) введение базиса и/или фиксирование системы координат;
- 3) выполнение операции разложения вектора по базису, нахождение координат «ключевых» векторов;
- 4) преобразование полученных соотношений средствами векторной алгебры, получение новых соотношений;
- 5) осуществлять переход от найденных соотношений между векторами к соотношениям между объектами задачи.

Данные этапы носят вариативный характер и представленный выше алгоритм является весьма условным.

Покажем реализацию этого алгоритма на примере решения следующей задачи.

I. Ознакомление с задачей. Составление чертежа (рис. 1), краткая запись условия и требования. Установление соотношений между объектами задачи.

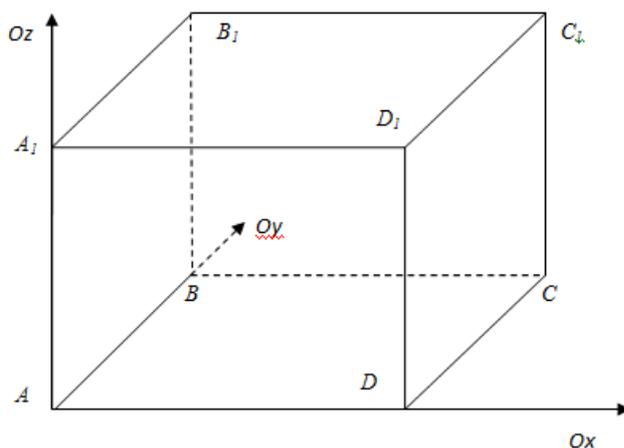


Рис. 1

Дано:  $ABCA_1B_1C_1D_1$  – единичный куб.

Найти:  $\varphi \angle (AB_1, BC_1)$ .

Решение.

Из условия задачи следуют соотношения:

$$AB = BC = CD = AD = AA_1 = BB_1 = CC_1 = DD_1 = A_1B_1 = B_1C_1 = C_1D_1 = A_1D_1 = 1.$$

II. Введение в структуру задачи векторов, выделение «ключевых» векторов.

Рассмотрим в качестве «ключевых» векторы  $\vec{AB_1}$  и  $\vec{BC_1}$ .

III. Введение базиса, определение координат «ключевых» векторов.

Введем систему координат так, чтобы вектор  $\overrightarrow{AD}$  имел направление оси  $Ox$ , вектор  $\overrightarrow{AB}$  имел направление оси  $Oy$ , вектор  $\overrightarrow{AA_1}$  имел направление оси  $Oz$ .

Тогда для точек  $A, B, B_1, C_1$  найдем координаты:

$$A(0,0,0), B(0,1,0), B_1(0,1,1), C_1(1,1,1).$$

Потому

$$\overrightarrow{AB_1} = \{0; 1; 1\},$$

$$\overrightarrow{BC_1} = \{1; 0; 1\}.$$

IV. Преобразования с учетом полученных соотношений.

Тогда

$$\cos\varphi = \frac{(AB_1, BC_1)}{|AB_1| \cdot |BC_1|},$$

$$\cos\varphi = \frac{0 \cdot 1 + 1 \cdot 0 + 1 \cdot 1}{\sqrt{0^2 + 1^2 + 1^2} \cdot \sqrt{1^2 + 0^2 + 1^2}} = \frac{1}{2}.$$

Поскольку  $\cos\varphi = \frac{1}{2}$ , получаем  $\varphi = \frac{\pi}{4}$ .

Ответ.  $\varphi = \frac{\pi}{4}$ .

#### Заключение

В заключение хочется подчеркнуть огромную значимость координатно-векторного метода в процессе обучения решению геометрических задач. Широкий спектр возможностей применения векторного аппарата и его несомненно важную роль в повышении и развитии математической культуры учащихся невозможно переоценить. Решение многих геометрических задач координатно-векторным методом становится значительно проще их решения средствами элементарной геометрии. Традиционные способы решения геометрических задач часто являются громоздкими и сложными, как правило, требуют больших временных затрат, что не допустимо, например, в условиях сдачи экзаменов в форме ЕГЭ и ОГЭ, когда время ограничено. Координатно-векторный метод для решения самого широкого спектра геометрических задач является наиболее эффективным и позволяет экономить время ее решения.

Использование координатно-векторного метода при решении стереометрических задач способствует развитию творческого мышления учащихся. Например, задание системы координат как вспомогательного элемента является по сути нестандартным способом решения задач указанного вида. Формирование последовательности действий будет способствовать эффективному и осмысленному применению координатно-векторного метода в различных ситуациях. Средством обучения учащихся этому методу являются геометрические задачи определенных типов.

Координатно-векторный метод является необходимой составляющей изучения геометрии в общеобразовательной школе. Данный метод может упростить процесс и сократить время для нахождения решения задачи, помогает учащимся при сдаче ЕГЭ и ОГЭ, в различных олимпиадах. В последствии, при изучении математики в высших учебных заведениях, учащийся также сможет использовать полученный опыт работы по использованию этого метода на практике.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сидорякина, В.В., Кружилина, Е.В. Формирование эвристических приемов у учащихся при изучении векторов в средней школе // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 2. – С. 130-134.
2. Бузнякова А.А., Макаренко М.Г., Сидорякина В.В. Основные принципы построения объяснения доказательства теоремы школьного курса математики // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 1. – С. 179-184.
3. Сидорякина В.В., Тулинова О.А., Кружилина Е.В. О некоторых методических особенностях обучения школьников решению геометрических задач векторным методом // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 1. – С. 261-266.
4. Сидорякина В.В., Аксайская Л.Н., Кумакова Е.А. Специфика использования метода координат при решении стереометрических задач в средней школе // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 2. – С. 241-245.
5. Саакян С.М., Бутузов В.Ф. Изучение геометрии в 10-11 классах. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2010. – 248 с.
6. Атанасян, Л.С. Геометрия, ч.1 Учебное пособие для студентов физ.-мат. фак-тов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1973. – 478 с.
7. Кушнир, А.И. Векторные методы решения задач. М.: Обериг, 1994. – 207 с.
8. Потоскуев Е.В. Векторы и координаты как аппарат решения геометрических задач: учебное пособие, М.: Дрофа, 2008. – 173 с.

А.А. Цветков, Н.В. Драгныш

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКАМИ

**Аннотация.** В связи с наблюдающейся в настоящее время недостаточностью методических и учебных материалов, предназначенных для изучения теории вероятностей в школе, и неудовлетворяющему ожиданиям качеству обучения этой дисциплине на основе материалов, не соответствующих математическому аппарату школьников, возникает необходимость адаптации методики преподавания теории вероятностей под уровень знаний школьников.

**Ключевые слова:** теория вероятностей, школьный курс математики, ЕГЭ.

A.A. Tsvetkov, N.V. Dragnysh

## FEATURES OF ADAPTING THE METHOD OF TEACHING THE PROBABILITY THEORY FOR EFFECTIVE PERCEPTION OF SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** In connection with the current inadequacy of methodological and educational materials designed to study the theory of probability in school and the unsatisfactory expectations of the quality of teaching this discipline on the basis of materials that do not correspond to the mathematical apparatus of schoolchildren, it becomes necessary to adapt the methodology of teaching probability theory to the level of knowledge of schoolchildren.

**Key words:** probability theory, a school course of mathematics, EGE.

Согласно историческим данным в двадцатом веке предпринималось несколько экспериментальных попыток включить теорию вероятностей в школьный курс математики. Но все они были пробными, разрозненными и не принесли желаемых результатов [3]. Среди причин неудачи называют как несогласованность проведения подобных экспериментов и бессистемность включения элементов теории вероятностей в школьный курс, так и отсутствие обязательного контроля усвоения знаний школьниками и, как следствие, недостаточно серьезное отношение учителей к обучению этому разделу математики.

Однако уже тогда ведущие российские методисты пришли к выводу, что неэффективно включать в школьную программу элементы теории вероятностей в старших классах, гораздо больших результатов можно достичь, если включить в школьный курс сквозное преподавание теории вероятностей с ранним формированием статистического мышления школьников [10]. Но в виду отсутствия соответствующих разработок и отрицательных полученных результатов хаотичного экспериментального внедрения элементов теории вероятностей, этот раздел так и не был закреплён в школьной программе законодательно.

Тем не менее, в 2009 году Приказом №413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [9] школьный курс были введены элементы теории вероятностей и математической статистики, а также этот раздел был внесён в Единый государственный экзамен, что обязало учителей подойти серьезно к обучению школьников этой дисциплине.

Как и более ранние попытки, опыт внедрения теории вероятностей в школьный курс сопровождался рядом трудностей.

Для начала стоит отметить, что учителя математики не знали, КАК надо учить школьников теории вероятностей. Их научили этой дисциплине, но не научили тому, каким образом надо обучать ей детей. Попытки объяснить элементарные понятия теории вероятностей, опираясь на термины и математический аппарат, доступные учащимся вузов, не встретили понимания у школьников в виду предсказуемого отсутствия у них этих знаний [1].

Очевидно, что в перспективе необходимо то самое сквозное постепенное обучение теории вероятностей, начиная с младшей школы. Психологи утверждают, что формировать статистическое мышление нужно еще начиная с дошкольного образования [4]. Потому что обучать детей теории вероятностей, когда у них сформированы детерминированное мышление и детерминированные представления об окружающем мире, гораздо сложнее. Тем не менее, исследования показывают, что статистическое мышление является гораздо более эффективным инструментом познания, чем детерминированное, и оказывает положительное влияние на общую успеваемость, развитие образного мышления и способностей к самостоятельной работе.

Но пока такая сквозная система обучения не разработана и не включена в школьный курс, часы на обучение теории вероятностей и математической статистике отводятся в старших классах и за отведенное время школьников необходимо подготовить к успешному решению задач по теории вероятностей на ЕГЭ [1]. Как же это сделать, если методика обучения теории вероятностей,

построенная на множестве сложных определений и математическом аппарате [8], который в школе дается совершенно на другом уровне, плохо подходит для обучения школьников?

Очевидно, что учителям приходится оперировать тем багажом знаний, которым владеют их ученики. Непосредственно перед введением элементов теории вероятностей ученикам предлагается освоить элементы теории множеств, на базе которой потом и дается теория вероятностей [9]. Но ученики еще не успевают не то что закрепить, но и толком освоить знания по теории множеств, поэтому и свободно оперировать ими при решении стохастических задач зачастую оказываются не в состоянии.

Отличительной особенностью задач по теории вероятностей является то, что все они представлены в текстовом виде, и очень часто ученики, даже зная нужную формулу, не могут решить задачу, потому что не в состоянии перейти от текстового вида к формализованному [10]. В этом, как и в обучении теории вероятностей в целом, может помочь такой важный прием преподавания как визуализация. Исследования давно показали, что новые темы, дополненные материалом в графической форме, в несколько раз улучшают качество их усвоения учащимися.

Так, в теории вероятностей определение вероятности, данное в классическом формализованном виде, часто вызывает у школьников затруднение, но дополненное простейшими иллюстрациями уже значительно повышает качество усвоения учащимися [5]. Также методика обучения математике с начальных классов направлена в том числе и на то, чтоб научить ребенка самому визуализировать задачу. Школьные задания часто предлагают нарисовать схему решения задачи или графически изобразить ее условие. По отношению к теории вероятностей простейшие задачи могут быть решены обыкновенным рисунком, иллюстрирующим условие задачи. К примеру, если в условии задачи требуют найти вероятность того, что рулетка остановится на цифре от 4 до 6 при возможных исходах от 1 до 8, то изображение условий задачи графически не только помогает понять задачу, но и, по сути, дает ответ на вопрос (рис 1).

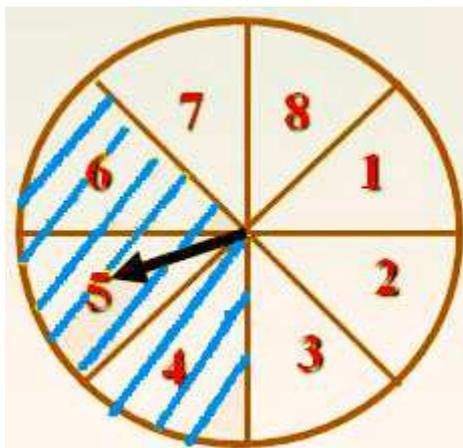


Рис. 1. Задача о рулетке

При переходе к более сложным задачам школьники часто затрудняются при выборе формулы решения в виду того, что путают перестановки, сочетания и размещения, если их определения были даны им только в формализованном виде. В данном случае качество усвоения этих определений обязательно должно быть дополнено графическим учебным материалом, так как для дальнейшего применения этих знаний на практике важно не столько запоминание этих формул, сколько умение правильно определить, с каким именно видом комбинаций нужно работать в конкретной задаче (рис.2).

Другим элементом математического аппарата, которым хорошо владеют школьники и который может быть использован для обучения теории вероятностей, являются таблицы. Школьники давно умеют составлять таблицы, используя их для решения задач, это является для них хорошо закрепленным элементом решения задач. Многие задачи теории вероятностей могут быть решены путем составления таблицы полных исходов. Этот метод можно использовать, если количество исходов не слишком велико. К примеру, хорошие результаты усвоения материала школьниками дает табличный метод при решении задач о бросании кубика с пронумерованными от 1 до 6 гранями. Все исходы при двукратном бросании кубика представлены в таблице 1.

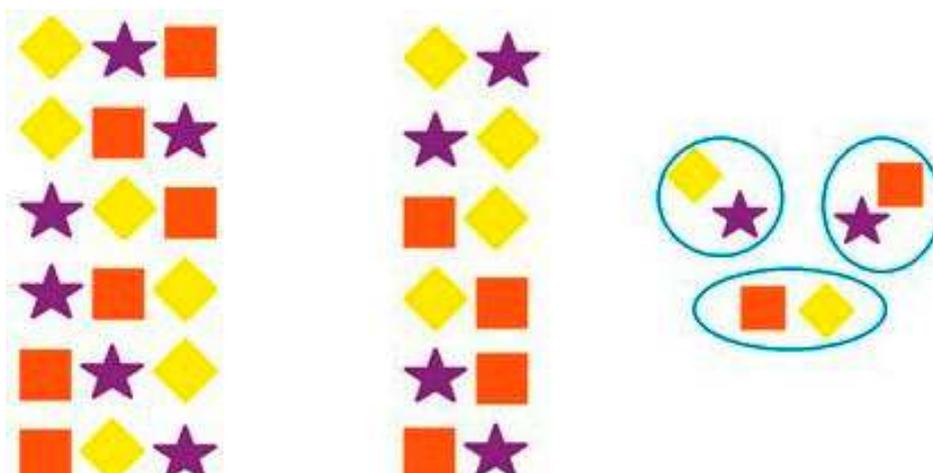


Рис. 2. Визуализация определений перестановок, сочетаний и размещений

Таблица 1. Множество исходов при двукратном бросании кубика

1-1	1-2	1-3	1-4	1-5	1-6
2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	2-6
3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	3-6
4-1	4-2	4-3	4-4	4-5	4-6
5-1	5-2	5-3	5-4	5-5	5-6
6-1	6-2	6-3	6-4	6-5	6-6

В этой таблице школьники могут отметить условия задачи и представить себе ее решение более наглядно. К примеру, надо найти вероятность того, что сумма выпавших значений за два броска кубика будет не меньше 10. Исходя из таблицы, ученики, даже не зная формул, сразу могут найти отношение благоприятных исходов к общему количеству всех возможных исходов, к тому же по таблице подсчет благоприятных исходов и всех исходов будет выполнить намного проще, чем если бы это делалось в уме или простым перечислением.

Другим методом пропедевтики для введения элементов теории вероятностей в школьную программу могут выступать элементы теории графов. Несмотря на то, что школьники плотно не знакомы с этой дисциплиной и ее элементы в школьном курсе математики представлены поверхностно [9], простейшие графы дерева исходов обычно не вызывают у них затруднений в виду своей наглядности и интуитивной понятности.

К примеру, ряд популярных задач на количество чисел, составленных из определенных цифр. Допустим, сколько трехзначных чисел можно составить из цифр 1, 3, 5, 7, цифры в числе не должны повторяться. Для решения этой задачи удобно построить граф дерева полных исходов (рис. 3), на котором удобно подсчитать количество искомых комбинаций. При построении древа есть гарантия, что школьником не будет пропущено ни одной нужной комбинации, что могло бы случиться при подсчете в уме или даже выписывании комбинации в столбик.

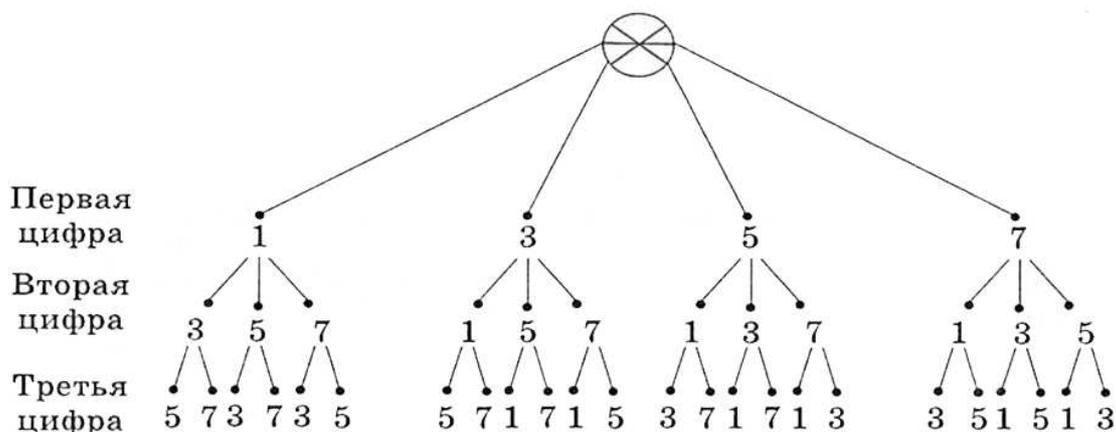


Рис. 3. Граф дерева исходов при построении трехзначного числа из цифр 1, 3, 5, 7, без возможности их повторения

Наибольшая трудность при обучении школьников элементам теории вероятности – это научить их классифицировать задачу и выбирать путь ее решения [10]. Эта проблема наиболее легко разрешима с использованием методов визуализации, с последующим усложнением подачи материала, выводом формул комбинаторики исходя из наглядного материала и перехода от них к классическим определениям и теоремам теории вероятностей.

Например, многие школьные учителя пытаются помочь своим ученикам усвоить материал по теории вероятностей подменой эвристического решения выбора формулы детерминированным, а именно предлагая школьникам алгоритм классификации задач по теории вероятностей:

1. Учитывается ли порядок размещения элементов?
2. Да – переход к пункту 4.
3. Нет – переход к пункту 9.
4. Все ли элементы входят в сочетание?
5. Да – переход к пункту 7.
6. Нет – переход к пункту 8.
7. Нужно использовать формулу перестановок.
8. Нужно использовать формулу размещений.
9. Нужно использовать формулу сочетаний.

В вербальном виде этот алгоритм кажется несколько запутанным, но будучи представленным графически легко воспринимается и запоминается обучаемыми.



Рис. 5. Алгоритм выбора формулы для решения задач комбинаторики и некоторых задач теории вероятностей.

Помимо визуализации методического материала по теории вероятностей в виде простейшей графики хорошие результаты по повышению качества усвоения дисциплины дают инновационные технологии, использующие элементы анимации [6], а также построенные в игровой форме. Также с компьютеризацией школ стало возможным использовать для обучения теории вероятностей некоторые методы имитационного моделирования [7], позволяющие школьникам «почувствовать» физический смысл понятий и законов теории вероятностей, увидеть, как меняются характеристики случайных чисел на различных выборках, что невозможно сделать вручную при больших выборках. После чего переход от простейшего представления стохастических формул к классическому представлению теории вероятностей через математический аппарат теории множеств был бы для обучаемых более легким для восприятия [8] и не вызывал такого отторжения и непонимания, которые наблюдаются при попытках преподавания элементов теории вероятностей без пропедевтики с большим содержанием графического и табличного материала сразу посредством понятий теории множеств, с которой школьники познакомились не так давно и не успели закрепить навыки оперирования ее элементами.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Багишова О. Преподавание теории вероятностей и статистики в средней школе: Трудно начать? // Математика. – 2009-№14.
2. Бурменская Г.В., Евдокимова Л.В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков/ Вопросы психологии, 2007. URL: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17759-formirovanie-kombinatornogo-myshleniya-u-mladshix-shkolnikov-i-podrostkov.html> (дата обращения 12.05.2016)
3. Виноградова Е.П. Опыт включения комбинаторных задач в школьный курс математики [электронный ресурс]. URL: [http://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=1987](http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1987) (дата обращения 07.02.2018)
4. Гальперин П. Я. Обучение и умственное развитие в детском возрасте // Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1998,. – 378 с.
5. Драгныш Н.В. Визуализация комбинаторных задач теории вероятностей // Молодой ученый. 2016. № 15 (119). – С. 129-133.
6. Драгныш Н.В. Использование инновационных технологий для преподавания курса "Теория вероятностей и математическая статистика" // Дискуссия. 2010. № 8. – С. 80-83.
7. Драгныш Н.В. Использование методов имитационного моделирования для преподавания курса «Теория вероятностей и математическая статистика» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. –№ 12. –С. 26-29.
8. Драгныш Н.В., Цветков А.А. Использование возможностей системы дистанционного обучения Moodle для создания индивидуальных образовательных маршрутов // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. –№ 1. – С. 198-204.
9. Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4588/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%D0%9E%D0%B1%20%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B8%20413.rtf> (дата обращения 28.05.2016)
10. Теория вероятностей и математическая статистика в школе: проблемы преподавания. Второй международный семинар //Математика, 1996, № 48.

## Сведения об авторах

- Артеменко Сергей Алексеевич* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Белоконова Светлана Сергеевна* – канд. тех. наук, доцент кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.  
*Бодрова Анна Васильевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Боровик Инна Николаевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Булатова Алина Петровна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Величко Александр Сергеевич* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Винярка Юлия Тимуровна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Глушань Валентин Михайлович* – д-р. тех. н., профессор кафедры ТОФТ ТИ имени А.П. Чехова.  
*Гореева Оксана Борисовна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Гукалова Надежда Владимировна* – магистрант  
*Дашко Карина Евгеньевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Донник Ольга Сергеевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Донских Сергей Александрович* – канд. тех. наук, доцент кафедры ТОФТ ТИ имени А.П. Чехова  
*Дражный Николай Васильевич* – канд. техн. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.  
*Евтушенко Марина Викторовна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова  
*Забеглов Александр Валерьевич* – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.  
*Зотов Роман Вадимович* – учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 13 г. Донецка Ростовской области, магистрант ТИ им. А.П. Чехова  
*Ибрагимова Анна Сергеевна* – студентка факультета психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова.  
*Кохановская Алина Владимировна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Кремнев Владимир Алексеевич* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Кремнев Николай Алексеевич* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Крутецкая Лидия Владимировна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Кубышкина Марина Дмитриевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Кузбит Вероника Андреевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Кузнецова Ирина Александровна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Леонова Татьяна Сергеевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Леонтьев Антон Леонидович* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Мазуренко Тамара Владимировна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Малиева Анастасия Сергеевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Молодцова Татьяна Даниловна* – д-р. пед. наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ТИ имени А.П. Чехова.  
*Мурюкина Елена Валентиновна* – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова.  
*Мышева Татьяна Петровна* – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова  
*Назарова Валерия Вадимовна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Петрашек Вероника Эдвардовна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Петрова Елена Георгиевна* – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.  
*Пивина Ирина Александровна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Пирогова Валерия Валерьевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Пищик Ирина Викторовна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Романова Екатерина Валерьевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Савин Михаил Александрович* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Сёмин Владимир Николаевич* – канд. тех. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.  
*Сергеева Анастасия Игоревна* – студентка факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.  
*Сергиенко Инна Сергеевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Скляренко Анна Александровна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Склярова Наталья Владимировна* – студентка факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.  
*Смирнов Иван Николаевич* – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.  
*Соколов Олег Леонидович* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Сопова Наталья Александровна* – научный сотрудник ТГЛИАМЗ, магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

*Сорокина Алина Анатольевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Стажкова Марьяна Андреевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Токарева Марина Юрьевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Тулинова Оксана Анатольевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Фитищенко Анна Васильевна* – студентка факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.  
*Фогель Елена Александровна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Цветков Артём Александрович* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Челышева Ирина Викториновна* – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова.  
*Черемушкина Вера Викторовна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Шлигель-Мильх Анастасия Викторовна* – учитель МАОУ СОШ № 25/11 г. Таганрога, магистрант ТИ имени А.П. Чехова.  
*Шолохов Андрей Витальевич* – д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры теории и философии права ТИ имени А.П. Чехова.  
*Якунченко Оксана Алексеевна* – магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

## Содержание

### Раздел I. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

<b>Белоконова С.С., Назарова В.В.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ВЕБ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ.....	3
<b>Боровик И.Н., Молодцова Т.Д.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОВЗ В ДЕТСКОМ САДУ.....	7
<b>Винярка Ю.Т.</b> ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ЗАНЯТИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ .....	11
<b>Глушань В.М., Крутецкая Л.В., Фитищенко А.В.</b> ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ.....	16
<b>Дашко К.Е.</b> ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ .....	21
<b>Донских С.А., Кремнев В.А., Кремнев Н.А.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАДРОВ В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ПАО «ГАЗ- ПРОМ» .....	28
<b>Ибрагимова А.С.</b> К.Д. УШИНСКИЙ ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНАХ И ПРИНЦИПАХ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА .....	34
<b>Кубышкина М. Д.</b> ПСИХОЛОГО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АГ- РЕССИИ .....	38
<b>Мазуренко Т.В.</b> АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПОМОЩИ ВОСПИТАННИКАМ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....	43
<b>Малиева А. С.</b> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОТЕРПЕВШИХ ОТ СЕКСУАЛЬНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ.....	48
<b>Мурюкина Е.В., Сорокина А.А.</b> РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕДИА В ПРО- ЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ.....	51
<b>Мышева Т.П., Евтушенко М.В.</b> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МУЗЕЙНЫМИ СРЕД- СТВАМИ.....	55
<b>Пирогова В.В.</b> К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА В РАБОТЕ С МЕТАФОРИЧЕСКИМИ АССОЦИАТИВНЫМИ КАРТАМИ (МАК).....	60
<b>Пищик И.В.</b> СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ.....	66
<b>Романова Е.В.</b> МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ КРИТИЧЕ- СКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ.....	71
<b>Савин М.А.</b> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОЕНО- СЛУЖАЩИХ .....	75
<b>Сёмин В.Н., Донских С.А., Токарева М.Ю.</b> ЭЛЕМЕНТЫ ВОПРОСОВ ЯДЕРНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ И ЯДЕРНОЙ БЕЗОПАС- НОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧА-	

ЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ...	78
<b>Сёмин В.Н., Донских С.А., Леонова Т.С.</b> ИЗУЧЕНИЕ УСТРОЙСТВА И ПРИНЦИПА РАБОТЫ УГОЛЬНОГО МИКРО- ФОНА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ И ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	83
<b>Сергеева А.И., Петрова Е.Г.</b> ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРСТУП- НОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ .....	89
<b>Сергиенко И.С., Молодцова Т.Д.</b> ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ АУТИСТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЬИ .....	95
<b>Скляренко А.А.</b> КЛУБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧ- РЕЖДЕНИЯХ КАК ПРОДУКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО.....	101
<b>Стажкова М.А.</b> ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	105
<b>Чельшева И.В., Романова Е.В.</b> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ .....	114
<b>Черемушкина В.В.</b> ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В. ....	118
<b>Шолохов А.В., Шлигель-Мильтх А.В.</b> УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ КАК СИСТЕМОЙ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССОМ В РАМКАХ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВА- ВАНИЯ.....	123
<b>Якунченко О.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ....	128

## РАЗДЕЛ II. ФИЛОЛОГИЯ

<b>Гореева О.Б.</b> СОДЕРЖАНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ДИАЛОГИЧЕ- СКОГО ЕДИНСТВА.....	132
<b>Гукалова Н. В.</b> ЭМОТИВНОСТЬ, ЭМОТИВНЫЙ СМЫСЛ, ЭКСПРЕССИВНОСТЬ, ОЦЕ- НОЧНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	134
<b>Кузбит В. А.</b> К ПРОБЛЕМЕ «СКВОЗНЫХ» ПАРАМЕТРОВ В ДЕФИНИЦИЯХ ПРЕДМЕ- ТОВ В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ.....	139
<b>Кузнецова И.А.</b> ТЕНДЕНЦИИ В ВЫБОРЕ ФОРМ ЧИСЛА СКАЗУЕМОГО ПРИ РАЗНЫХ СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО (экспериментальные данные)...	144
<b>Петрашек В.Э.</b> СОЧЕТАЕМОСТЬ СОБИРАТЕЛЬНОГО СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО ПОДЛЕЖА- ЩЕГО И СКАЗУЕМОГО.....	151

## Раздел III. ИСТОРИЯ

<b>Величко А.С.</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПАВЛА I НА РУБЕЖЕ XVIII-XIX ВВ....	157
<b>Донских С.А., Артеменко С.А.</b> ИСТОРИЯ ГБПОУ РО «ТАГМЕТ» КАК ОСНОВА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИСТО-	

РИИ ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	163
<b>Зотов Р.В.</b> СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В США (1861-1865).....	166
<b>Смирнов И.Н., Донник О.С.</b> В.В. ГОЛИЦЫН КАК ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА.....	170
<b>Соколов О.Л.</b> РЕВОЛЮЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И АДМИНИСТРАТИВНЫХ ГРАНИЦ В ПРИАЗОВЬЕ И НА ДОНБАССЕ В 1917-1920-Х ГГ.....	181
<b>Сопова Н. А.</b> ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ ТАГАНРОГА В 1917 Г.....	185
<b>Фогель Е.А.</b> НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИЕ ЖЕРТВЫ НАЦИЗМА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.....	191

#### Раздел IV. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Бодрова А.В.</b> УРАВНЕНИЯ И ИХ СИСТЕМЫ КАК МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ С ХИМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ.....	196
<b>Булатова А.П.</b> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НАГЛЯДНО-КОНСТРУКТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ .....	204
<b>Забеглов А.В., Склярова Н.В.</b> ОБ ОДНОМ ПРИМЕРЕ ВЕКТОРНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	207
<b>Леонтьев А.Л., Кохановская А.В., Драгныш Н.В.</b> ВИЗУАЛИЗАЦИЯ РЕШЕНИЙ УРАВНЕНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ ГИПЕРБОЛИЧЕСКОГО ТИПА С ПОМОЩЬЮ MATHCAD.....	212
<b>Пивина И.А.</b> МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ, СОДЕРЖАЩИХ ЗНАК МОДУЛЯ.....	222
<b>Тулинова О.А.</b> ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КООРДИНАТНО-ВЕКТОРНОГО МЕТОДА ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	228
<b>Цветков А.А., Драгныш Н.В.</b> ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКАМИ.....	231
<b>Сведения об авторах.....</b>	236
<b>Правила представления статей авторами в журнал .....</b>	242

**Редакция журнала «Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова» приносит свои извинения по факту выявленных некорректных заимствований в тексте статьи Т.Г. Каплунова**

Редакция «Вестника Таганрогского института имени А.П. Чехова» получила письмо от ректора ФГБОУ ВО «Московский технологический университет» (МИРЭА), доктора технических наук, профессора С.А. Куджа (№ СК-725/ от 20.10.2017 г.) «О заимствовании научных материалов, опубликованных в работе сотрудников МИРЭА». Наша проверка показала, что, к сожалению, факты, изложенные в данном письме, подтвердились: в статье бывшего магистранта Таганрогского института имени А.П. Чехова Т.Г. Каплунова «Использование генетических алгоритмов для автоматического формирования программ управления движением» (Вестник ТИ имени А.П. Чехова, 2016, № 1), содержатся некорректные заимствования из следующей научной работы: Макаров И.М., Лохин В.М., Манько С.В., Романов М.П., Кадочников М.В. Технологии разработки знаний в задачах управления автономными мехатронно-модульными реконфигурируемыми роботами // Информационные технологии. 2010. № 8. Приложение. Лица, курировавшие статью бывшего магистранта Т.Г. Каплунова, понесли административное наказание.

Редакция «Вестника Таганрогского института имени А.П. Чехова» приносит авторам научной работы в журнале «Информационные технологии» (2010. № 8) И.М. Макарову, В.М. Лохину, С.В. Манько, М.П. Романову, М.В. Кадочникову свои глубочайшие извинения и со своей стороны обещает усилить контроль за процессом рецензирования и проверки на плагиат статей, поступающих в журнал.

# Правила представления статей авторами в журнал

## ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Публикации в нашем журнале бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются в распечатке и по электронной почте [naukatgpi@mail.ru](mailto:naukatgpi@mail.ru)

### Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в **Приложении 1**.
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в **Приложении 1** (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий, название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [1, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием страниц источника.
5. Список литературы дается в **алфавитном порядке**. Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются.
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в **Приложении 1**.
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если они есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. В одном номере журнала может быть опубликовано **не более одной статей одного автора**.
11. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте нашего издания <http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi> и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ – elibrary.ru

### 2. Порядок представления в редакцию материалов научной статьи

Материалы представляются в распечатке и на электронном носителе.

## Приложение 1

### Правила оформления материалов

#### Требования к статьям, представляемым в журнал «Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова»

1. Название статьи, аннотация (не более 5 строк), ключевые слова (не более 10) приводятся **на русском и английском языках**;
2. Текст статьи и библиографический список – **на русском языке**;  
**Предоставляются:**
  1. Электронные версии статей:

*Электронная версия:*

1. Формат – А4.
2. Шрифт – Times New Roman 10; Шрифт для списка литературы – Times New Roman 8.

3. Объем статьи – 5-10 стр.
4. Интервал междустрочный – 1.
5. Абзац (красная строка) – 1 см.
6. Параметры страницы (в см): Левое – 3. Правое – 3. Верхнее – 2,44. Нижнее – 2.
7. Использовать команду «автоматический перенос».

2. Печатная версия статьи подписывается автором. В случае, если статья написана аспирантом или магистрантом, то подписывается автором (и) и научным руководителем или руков. магистратуры;
3. Сведения об авторе(ах) приводятся полностью и помещаются на отдельном листе.

Фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание и место работы.

**Пример:**

Иванов Иван Иванович – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.

4. Страницы статьи должны быть пронумерованы внизу посередине;
5. Таблицы и рисунки должны быть пронумерованы и подписаны;  
Не допускается расположение таблиц и рисунков на страницах альбомной ориентации;
8. И.О. Фамилия автора(ов) статьи оформляются жирным шрифтом и помещаются по центру;
9. Название статьи – прописными буквами, жирно, по центру;

**Пример:**

<b>И.И. Иванов</b>					
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС</b>					
Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи

10. Ссылки на литературный источник приводятся в квадратных скобках.

**Пример:**

Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, с. 14].

11. Список литературы приводится в алфавитном порядке с автоматической нумерацией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: учебник / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 160 с.
2. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1. – С. 12–15. (**образец заполнения статьи из журнала**)
3. Данильян, О.Г. Философия: учеб. пособие / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
4. Иванов, М.Л. Основы правовой политики: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / М.Л. Иванов. – Краснодар, 2015. – 25 с.
5. Когнитивная психология : учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: Мысль, 2002. – 480 с.
6. Корина, А.В. Русская пресса и дипломатия // Вопросы истории. 2013. № 2. – URL: <http://interstrovomsk.ru/historygra.php> (дата обращения: 07.07.2015).
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.

**Правила проведения рецензирования статей**

**Общая информация**

**Условия для публикации статей.** Наш журнал получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому, мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая хорошая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов.
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора.
- обладать новизной.

- представлять интерес для ученых данной области.
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

**Процесс рецензирования.** Редколлегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отсеиваются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

**Выбор рецензентов.** Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особых рекомендациях и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

**Написание рецензии.** Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

**Анонимность.** Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

**Этика и безопасность.** Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда, сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах, совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

## Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и что люди получают признание за свои идеи.

### Недопустимы:

- **фабрикация и фальсификация данных:** фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку.
- **плагиат:** использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. **Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!**
- **подача в несколько журналов:** неэтично подавать одну рукопись в более, чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована, более чем в одном.
- **дублирующие публикации:** это означает публикацию похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи
- **неправильное определение авторства:** все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

# **ВЕСТНИК**

## **Таганрогского**

### **института**

#### **имени А. П. Чехова**

Ответственный за выпуск А. Г. Нарушевич

Оригинал-макет подготовлен  
*Е.Ю. Занковой* (корректурa, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)  
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 20.04.2018. Подписано к публикации с оригинала-макета 20.06.2018.  
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 24,4

---

*Учредитель журнала*  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова*  
*(предыдущее название – Таганрогский государственный педагогический*  
*институт)*

**СВИДЕТЕЛЬСТВО**  
**О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**  
**ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.**