**Министерство образования и науки Российской Федерации**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)**

**Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения**

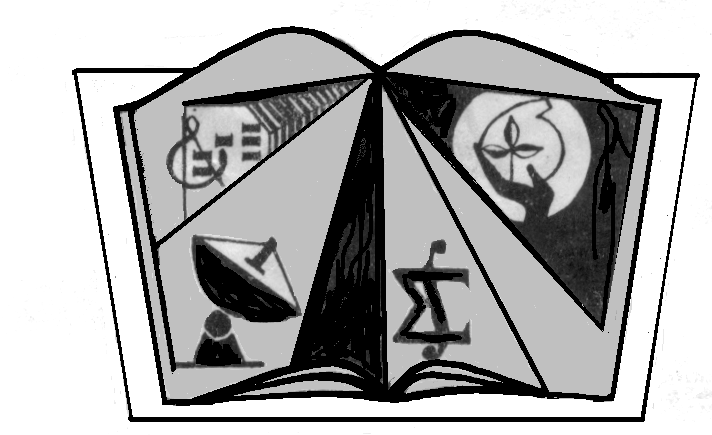
**высшего профессионального образования**

**«Оренбургский государственный университет»**

**ВЕСТНИК**

**СОВЕТА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

***Сборник научных трудов***



**Орск 2012**

УДК 001.2

ББК 73

С23

**Редакционная коллегия:**

***Ерофеева Н. Е.,*** *доктор филологических наук, профессор,*

*проректор по научной работе*

***(ответственный редактор)****;*

***Пасечная И. Н.,*** *кандидат филологических наук, доцент кафедры*

*литературы, теории и методики обучения литературе*

***Телина И. А.,*** *кандидат педагогических наук,   
начальник отдела аспирантуры*

***Юматова И. В.,*** *редактор издательства*

*(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)*

**С23** **Вестник** с**овета** **молодых** **ученых** **:** сборник научных трудов / отв. ред. Н. Е. Ерофеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 135 с. –   
ISBN 978-5-8424-0622-7.

ISBN 978-5-8424-0622-7

**© Коллектив авторов,** 2012

**© Издательство Орского гуманитарно-**

**технологического института (филиала) ОГУ,** 2012

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| **Бардасова Ю. В.** Категория хронотопа в романе Джулиана Барнса «История мира в 10 ½ главах» ............................................................... | 5 |
| **Гвозденко Е. С.** Теоретические основы профилактики  девиантного поведения подростков в профориентационной  работе социального педагога ............................................................. | 12 |
| **Динер Т. М.** Любовь и боль в стихотворениях М. И. Цветаевой | 17 |
| **Землянкина Е. А.** Социально-педагогический подход  к профилактике правонарушений несовершеннолетних ................ | 22 |
| **Клевцова И. В.** Причины девиантного поведения подростков ..... | 28 |
| **Клевцова И. С.** Средства массовой информации как фактор  социализации подростка .................................................................... | 33 |
| **Константинова О. С.** Формы и методы социально-  педагогической работы с подростками девиантного поведения .... | 39 |
| **Леднева О. О.** Особенности наименований коммерческих  организаций (на материале эргонимов г. Орска Оренбургской  области) ................................................................................................ | 44 |
| **Лечкина Е. В.** «Гендерные стереотипы» в конфликте пьесы  Юджина О'Нила «Спаянные» ............................................................ | 49 |
| **Палагина И. В.** Реализация возможностей цифровой обработки  аналоговых рентгенограмм в прикладных программах .................. | 56 |
| **Пасечная И. Н.** Роль сказки в формировании духовно-  нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста | 61 |
| **Сарычева Ю. А.** Путь к «дамскому» счастью в одноименном  романе Э. Золя «Дамское счастье» ...................................................... | 67 |
| **Старова Е. А.** Образ кошки в зарубежной литературе XIX века .. | 72 |
| **Сущенко А. С.** Социально-педагогический подход к изучению девиантного поведения подростков .................................................. | 78 |
| **Таран И. А.** Социально-педагогическая работа в школе с семьями, зависимыми от алкоголя ......................................................................... | 83 |
| **Тарасова К. Ю.** Социально-педагогическая деятельность  по защите прав несовершеннолетних в школе ................................. | 88 |
| **Телина И. А.** Паритетное взаимодействие педагога и студента  как основа психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения .................................................................. | 94 |
| **Уляшина А. Д.** Эволюция взглядов на духовные ценности  в раннем и позднем творчестве А. П. Чехова (на примере рассказов «Мелюзга», «Хамелеон», «О любви», «Дом с мезонином») .............. | 99 |
| **Фомичев А. В.** История полевых исследований памятников  археологии в бассейне реки Киимбай на востоке Оренбургской  области ................................................................................................. | 104 |
| **Царева Ю. С.** Окказиональная лексика в стихотворении  В. В. Каменского «Соловей» ............................................................. | 110 |
| **Штаймец А. В.** Работа школьного социального педагога  с подростками «группы риска» ......................................................... | 114 |
| **Юсупова Г. И., Катеринина А. А.** Изучение самооценки  младших и старших дошкольников .................................................. | 119 |
| **Яковенко Е. А.** Социально-педагогический аспект проблемы  насилия и жестокого обращения родителей с детьми ..................... | 125 |
| **Яцук Л. В.** К проблеме социализации младших школьников  с разным типом личности ................................................................... | 130 |

***Ю. В. Бардасова***

**Категория хронотопа в романе Джулиана Барнса**

**«История мира в 10 ½ главах»**

Категория «хронотопа» появилась относительно недавно. Термин был введён [А. А. Ухтомским](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B9_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_%D0%A3%D1%85%D1%82%D0%BE%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9) в контексте его физиологических исследований, а затем, благодаря М. М. Бахтину, он перешёл в литературоведение, «почти как метафора» [3, 2]. М. М. Бахтин отмечает, что «хронотоп в литературе имеет существенное жанровое значение. Можно прямо сказать, что жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причём в литературе ведущим началом хронотопа является время» [2]. Автор подчёркивает, что хронотоп является организационным центром «в сюжетных событиях романа, в нём завязываются и развязываются сюжетные узлы, сюжетные события в хронотопе конкретизируются, обрастают плотью, наполняются кровью» [2]. «Хронотоп определяет художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной действительности. Поэтому хронотоп в произведении включает в себя ценностный момент, который может быть выделен из целого художественного хронотопа только в абстрактном анализе» [2].

В своей работе «Форма времени и хронотопа в романе» М. М. Бахтин рассматривает несколько видов «художественного освоения времени и пространства в романе» в их историческом развитии. Он анализирует Ахилла Татия «Левкиппа и Клифтон», Апулея «Золотой осёл», Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» и другие романы, показывая сюжетообразующую роль хронотопа.

Анализ хронотопов в литературных произведениях мы также встречаем в учебном пособии для вузов В. И. Тюпы «Анализ художественного текста» в третьей главе «Технология семиоэстетического анализа» на примере главы «Фаталист» из романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Автор демонстрирует, как внимательное прочтение текста помогает выявить хронотоп на нескольких уровнях, детально описывая ход анализа и приводя многочисленные примеры [5].

Хронотоп ярко выражен в произведениях постмодернизма, так как именно писатели-постмодернисты ведут игру с пространством и временем. С точки зрения ряда писателей-постмодернистов, мир – это хаос, в котором игра и ирония помогают человеку выжить и прояснить для себя хоть какой-то смысл бытия.   
Н. Б. Маньковская приводит следующее высказывание Делёза и Гаттари: «Если мир – хаос, то книга станет не космосом, но хаосом, не деревом, а корневищем. Книга-корневище реализует принципиально новый тип эстетических связей. Все её точки будут связаны между собой, но связи эти бесструктурны, множественны, запутаны, они то и дело неожиданно обрываются. Книга эта будет не калькой, а картой мира, в ней исчезнет смысловой центр. «Генеалогическое дерево» бальзаковского романа рухнет под антигенеалогией идеальной книги будущего, всё содержание которой можно уместить на одной странице» [4].

Роман Джулиана Барнса «История мира в десяти с половиной главах» является ярким примером романа постмодернизма. Его темой становится осознание прошлого, «переосмысление традиционного подхода к историческому повествованию» [6]. «История в понимании Барнса обязательно фрагментирована, это не непрерывный линейный ход времени, а элементы, через сопряжение которых могут быть выявлены отдельные исторические закономерности» [6]. «Барнс подчеркивает, что «История мира» – не сборник новелл, она «была задумана как целое и выполнена как целое». Повествовательной основой каждой части в книге является какой-либо эпизод из истории западного мира, увиденный в определенном ракурсе, при котором особенно отчетливо проступают мотивы, важные для автора» [6]. С. Фрумкина пишет, что «книга построена на комплексе повторяющихся фраз, мотивов и тем, сквозные структурообразующие элементы держат единство повествования. Разрозненные, на первый взгляд, части скреплены звеньями, которые читатель интуитивно пытается обнаружить. Такая структура романа отвечает взгляду на действительность писателя-постмодерниста, в понимании которого окружающий мир – «хаос со случайно встречающимися островками прогресса» [6]. «Доминирует в романе образ Ковчега-Корабля, который, хотя и призван защитить находящихся на нем животных (или людей), то есть воплощает в себе идею спасения, парадоксальным образом превращается в «плавучую тюрьму», несущую смерть своим обитателям» [6].

Итак, беря во внимание слова Барнса о том, что роман – это единое целое, а десять с половиной глав – это звенья одной цепи, нам бы хотелось предложить следующую схему построения романа Барнса и ниже дать наше видение этой схемы с использованием теории хронотопа.

прошлое

будущее

настоящее

размышления

тело А.Фергюссон

картина Жерико

древоточец

Колумб, даты

*Рис. 1*

Произведение похоже по структуре на бусы – каждая глава представляет собой нечто цельное и завершенное само по себе, но, словно единой нитью, они связанны между собой кочующими из главы в главу перекликающимися сюжетами и мотивами (потоп, Ковчег, древесные черви, «чистые» и «нечистые», Ной, северные олени, кораблекрушение и некоторые другие). Такими, порой навязчивыми и комичными, повторениями автор как будто хочет подбодрить читателя, показывая, что это цельное произведение, нужно только постараться это увидеть.

Хронотоп первой, последней глав и Интермедии разительно отличается от остальных восьми глав – это хронотопы мифа, медитации и сна. Их можно объединить под одним названием хронотоп – «нереальности». Это события, связанные с мифом, мистификацией, пародией на библейское сказание, размышлениями «автора» и сном.

Первая глава символизирует собой прошлое: Ковчег – колыбель человечества, Ной – его прародитель. О прошлом мы знаем только то, что где-то что-то произошло, и строим свои догадки на имеющихся фактах. Чтобы показал всю нелепость наших знаний о прошлом, Барнс рассказывает эту главу «от лица» древесного червя: история может быть пересказана любым её участником так, как ему вздумается, даже древесным червем.

Десятая глава символизирует собой будущее: наши мечты, сны, представления о нем. Что будет после смерти, никто не знает, поэтому каждый может строить свои догадки, например, о рае, очень похожем на земную жизнь. Термин «фабуляция», несколько раз используемый в романе, означает надстраивание нового сюжета на нескольких известных фактах. Прошлое и будущее – всего лишь фабуляции, никто не может сказать о них что-то наверняка, любая история имеет право на существование.

Поток повествования несёт нас из прошлого в будущее через настоящее, описание которого в романе включает восемь глав. Он прерывается «Интермедией» – неожиданными рассуждения на тему любви и истории. Это отступление, как и «Безбилетник», и «Сон», «повисает» где-то вне времени и пространства. Мы словно погружаемся в море слов и образов, и «несёмся» на волнах мыслей рассказчика. Именно в «Интермедии» Барнс более ясно показывает главный внутренней хронотоп всего произведения – хронотоп Корабля-Ковчега и Потопа. Всю эту главу наполняют образы воды, морского путешествия: пора «глубинных ночных течений»; «Она засыпает, словно подхваченная ласковой, теплой приливной волной…»; «Я засыпаю менее охотно, борясь с прибоем…»; «Тогда ей приходится гладить меня, успокаивать, точно пса, с лаем выскочившего из грязной речки»; «Я мгновенно выныриваю из забытья…»; «нырнуть обратно в забвение»; «… представлять себе щегловатого капитана корабля перед надвигающимся штормом…» и т. п. [1]. Образ корабля и моря проходит сквозь весь роман, мы его встречаем в каждой главе, где-то более явно, где-то менее. События нашей жизни, наша история – это река вечности, в её водах мы пытаемся спрятать нелицеприятные факты о человечестве: «Мы тайно хороним наши жертвы (удавленных принцев, зараженных радиацией оленей), но история выносит наши поступки на свет Божий. Казалось бы, мы навеки утопили «Титаник» в чернильных фантомах, но дело выплыло наружу» [1]. Любовь же – это Ковчег, который даёт спасение. Таким образом, в тему хронотопа, связывающую прошлое и настоящее, вторгается тема любви. Однако вся книга наполнена образами кораблекрушений, бедствий, морских катастроф. Любовь может быть спасением, а может оказаться «плавучей тюрьмой», куда вы добровольно себя заключите: «Любовь делает вас счастливым? Нет. Любовь делает счастливой ту, кого вы любите? Нет. Благодаря любви все в жизни идёт как надо? Разумеется, нет… Если любовь не решает всех проблем, тогда зачем она?» [1]. И далее звучит ответ: «…Так же и с любовью. Мы должны верить в неё, иначе мы пропали. Мы можем не найти её, а если найдём, она может сделать нас несчастными; но всё-таки мы должны в неё верить. Без этой веры мы превратимся в рабов истории мира и чьей-нибудь чужой правды» [1]. Любовь – не панацея. Используя метафору Барнса, любовь-корабль может потерпеть крушение, застрять в рифах, вас могут выкинуть за борт, но она даёт вам крошечный шанс выжить в потопе исторических «фабуляций», обрести себя, остаться себе верным. Без любви ваши шансы равны нулю.

Главы со второй по девятую представляют собой хронотоп «реальности», «правдивой истории». События, которые в них описываются, могли иметь место в жизни и быть зафиксированными в реке времени: они нашли отражение в учебниках, газетах, протоколах, личных письмах, предметах искусства. Кажется, что уж их-то никак нельзя извратить или приукрасить, но автор ведёт игру с читателем: в каждой главе он показывает, как история пересказывается, изменяясь в зависимости от желания, психического состояния, фантазии рассказчика. Во второй главе искусствовед-историк под страхом смерти излагает историю отношений Востока и Запада, стараясь объяснить и оправдать убийство заложников. В третьей главе в несчастном случае с епископом обвиняют древесных червей, оправдывая собственную халатность. В четвертой в восприятии героини, психически нездоровой женщины, сон и действительность меняются местами: происходящее на самом деле кажется ей сном, а сны – настоящим. Пятая глава описывает кораблекрушение «Медузы» и воплощение этой катастрофы на полотне художником Теодором Жерико, который ради искусства привнёс в эту историю свои изменения, исказив реальность. В седьмой главе говорится о пассажире «Титаника», который спасается во время трагедии, переодевшись женщиной, но позже этот факт скрывает. О спорах и сомнениях учёных о зафиксированном случае, когда человек, проглоченный китом, был вынут из его чрева через 12 часов живым. И о попытки евреев мигрировать из Германии на Кубу в 1939 году. Как страны, несмотря на предварительную договоренность и внушительную плату, отказывались их принять. Позже этот случай был просто вычеркнут из летописи человечества. Восьмая глава представлена в виде личных писем актёра из джунглей Каракаса. Он снимается в фильме о католических священниках, когда-то путешествующих в этих местах. Ему любопытно, существуют ли у индейцев сказания об этих двух белых людях. Неожиданно индейцы пытаются их убить, без всякой видимой причины на это. Герой пытается понять, почему это происходит, возможно, индейцы действительно имеют свою легенду о священниках и по-своему воспринимают вторжение белых людей и их попытку воссоздать прошлое. В девятой описан поиск Ковчега на горе Арарат. Организатор экспедиции многое изменяет в своем прошлом при выступлениях, чтобы убедить инвесторов вкладывать деньги в свой проект. Исследователи находят тело на склоне горы, и, невзирая на явную невозможность этого, намериваются объявить на весь мир, что это тело Ноя с Ковчега.

Становится понятно, что «реальности» как таковой как раз и не существует. Происходит какое-то событие, и тут же оно перестаёт быть реальным, потому что даже непосредственные участники будут рассказывать о нём по-своему. Мы можем занести происшествие в учебник, снять о нём фильм, написать картину, но всё равно не сможем избежать «фабуляции», искажённой интерпретации. Таким образом, истины не существует, существует лишь рассказ о ней. Поэтому термин хронотоп «реальности» условен, как условна для Барнса вся история мира.

О шестой главе нужно сказать отдельно. Если посмотреть на схему, то на ней главы произведения расположены симметрично таким образом, что шестая служит своеобразным центром романа. В ней, так же как и в предыдущих и последующих частях, поднимается тема интерпретации истории (здесь это Ноев Ковчег и история горы Арарат). Однако в этой главе обнаруживаются существенные отличия от других глав романа, которые преимущественно демонстрируют нам одну версию исторического события, запечатленную рассказчиком или отражённую в документах. В шестой же главе все события рассматриваются с диаметрально противоположных позиций, которые выражены в диалоге между героями: в начале это полковник Фергюссон и его дочь Аманда, а затем Аманда и Мисс Лоуган. Герои, каждый по-своему, воспринимают то, что их окружает: постукивание жучков (предзнаменования смерти или любовный призыв); что лучше передаёт катастрофу – картина Жерико или кинофильм; существование Бога; что больше достойно доверия Библия или еженедельная газета и т. д. В уста Аманды автор вложил ключевое для романа утверждение, которое в почти неизмененном виде повторится ещё раз в конце главы: «… все можно объяснить двумя способами, что оба они основаны на вере и свобода воли дана нам для того, чтобы мы могли выбирать между ними» [1]. История, жизнь, религия – всего лишь метарассказы, мы сами выбираем, каким содержанием их наполнить.

На схеме также отмечены стрелки с пометками тем. Кроме сквозных мотивов, в романе есть явная перекличка глав, например, первая глава рассказана «от лица» личинки червя древоточца. Здесь они выглядят вполне разумными, хитрыми существами. В третьей главе над этими червями устраивают суд из-за епископского трона, здесь это просто насекомые, которым пытаются приписать злой умысел. Налицо разная интерпретация одного и того же явления. Все эти переклички служат всё той же цели – показать относительность истории.

Обобщая вышесказанное, в романе можно выделить хронотоп на двух уровнях: внешний – это сочетание хронотопа «нереальности» (изображение прошлого, будущего и рассуждений) и хронотопа «реальности» («фабуляции» исторических событий). Эти хронотопы уравниваются автором: читатель не узнает правды ни о прошлом, ни о будущем, ни о настоящем. Внутренний, скрытый хронотоп – хронотоп Потопа и Ковчега (история и любовь). История человечества – такая же неподвластная нам стихия, как и вода, чтобы спастись от её разрушающей силы, нужно верить в любовь. Но любовь не гарантирует вам спасение, она всего лишь даёт на него шанс.

Роман «История мира в десяти с половиной главах», как и другие постмодернистические романы, имеет сложное, многоуровневое строение, с переплетением хронотопов, повторяющихся мотивов, внутренней интертекстуальностью, нарочитой разрозненностью глав. Он действительно задуман как единое целое и должен восприниматься как единое целое, иначе за всей его сложностью и хаотичностью можно не заметить то, ради чего он собственно и был создан.

Теория хронотопа, взятая за основу анализа, помогает увидеть в произведении скрытые мотивы и образы, создающие смысловое ядро романа. Были ли они заложены Барнсом, судить очень сложно, но, как пишет В. И. Тюпа, о степени осознанности тех или иных мотивов, включенных автором в роман, «можно лишь гадать, но искусство и не требует этой осознанности» [5].

***Библиографический список:***

1. Барнс, Дж. История мира в 10 ½ главах / Дж. Барнс ; пер. с англ.   
   В. Бабкова. – М. : АСТ : ЛЮКС, 2005. – 348 с. – ISBN 5-1702-3037-0.
2. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике: вопросы литературы и эстетики [Электронный ресурс]   
   / М. М. Бахтин. – Режим доступа : [http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/ hronmain.html](http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/%20hronmain.html).
3. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>. – Хронотоп.
4. Маньковская, Н. Б. Эстетика постмодернизма / Н. Б. Маньковская – СПб. : Алетейя, 2000. – 347 с. – [ISBN 5-8932-9237-5](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B0%D1%8F:BookSources/5893292375).
5. Тюпа, В. И. Анализ художественного текста : учебное пособие   
   / В. И. Тюпа – 3-е изд. – М. : Академия, 2009. – 336 с. – ISBN 978-5-7695-5848-1.
6. Фрумкина, С. История, увиденная Барнсом [Электронный ресурс] : архив журнала «Иностранная литература» // Иностранная литература. – 2002. – № 7. – Режим доступа : [http://www.philol.msu.ru/~forlit/Pages/ Biblioteka\_Julian Barns\_RT.htm](http://www.philol.msu.ru/~forlit/Pages/%20Biblioteka_Julian%20Barns_RT.htm).
7. КонсультантПлюс Классика Российского права [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://civil.consultant.ru/reprint/books/169/13.html#img14>. – Гл. II. – С. 25-39.
8. Радциг, Е. С. Николай II в воспоминаниях приближенных / Е. С. Радциг // Новая и новейшая история. – 1999. – № 2. – С. 135.
9. Разумов, А. Б. Несколько замечаний по «Манифесту об отречении Николая II» [Электронный ресурс] / А. Б. Разумов // Екатеринбургская инициатива. – Режим доступа : <http://www.ei1918.ru/nicolas_2/podpis_imperatora.html>.

***Е. С. Гвозденко***

**Теоретические основы профилактики девиантного поведения подростков**

**в профориентационной работе социального педагога**

Проблема девиантного поведения подростков – одна из актуальных психолого-педагогических проблем. Деструктивные процессы, затронувшие различные общественные сферы, повлекли за собой рост преступности не только среди взрослого населения, но и среди молодежи. По данным статистики, более 50% правонарушений совершаются подростками и юношами. Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания социологов, социальных психологов, педагогов, медиков, работников правоохранительных органов.

Возрастание актуальности профилактики и коррекции девиантного поведения подростков становится особенно очевидным в связи с тем, что напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в современном обществе, обостряет возможность различных отклонений в личностном развитии и поведении школьников.

Среди отклонений в поведении подростков особую тревогу у психологов, социологов, педагогов и родителей вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и возрастающие цинизм, жестокость, агрессивность, которые начинаются с недисциплинированного поведения вчера, казалось бы, еще послушного школьника. Наиболее остро пограничное состояние недисциплинированного, преддевиантного поведения школьников проявляется на рубеже перехода ребенка из детства в подростковый возраст, затем может закрепиться в старшем подростковом возрасте.

Динамизм общественных процессов, быстрое возникновение и смена кризисных ситуаций, обострение противоречий и конфликтов – все это детерминирует интерес теоретиков и практиков к вопросам изучения девиантного поведения. Этой проблеме уделяли внимание З.Фрейд, Э.Дюркгейм, В. Франкл, Р. К. Мертон и другие известные социологи и психологи, в концепциях которых излагаются теоретические и психологические основы девиантного поведения [1].

Среди российских представителей это социологи А. И. Кравченко и Т. А. Хагуров. Понятие «девиантное поведение» и его формы рассматриваются   
в работах ученых: А. Айхорна, С. А. Бадмаева, В. И. Загвязинского, М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева и др.[2].

Специфика работы социального в направлении профилактики девиантного поведения рассматривается В. Березиной и Г. Ермоленко, В. Г. Бочаровой,   
В. И. Загвязинским, Г. Н. Кудашовым, О. А. Селивановой, Ю. П. Строковым,   
А. А. Иванцовой, Ф. А. Мустаевой, Р. В. Овчаровой, М. А. Галагузовой [2].

Одной из главных задач общества является самоопределение личности, предполагающее как определение жизненного пути, так и правильный и осознанный выбор профессии подростком. Однако практика социально-педагогической деятельности показывает, что зачастую девиации поведения во многом мешают сделать подростку такой выбор. Поэтому в ходе профилактической работы социальному педагогу важно формировать ответственное отношение подростков к профессиональному самоопределению. Речь идет о формировании здесь сознательного выбора именно той профессии, где ученик в наибольшей мере может раскрыть свои способности и индивидуальные задатки, а вместе с этим приносить наибольшую пользу себе и стране.

Профориентация в школе имеет непосредственное отношение к такому выбору в жизни: в случае неудачного шага здесь у молодого человека может не сложиться жизненная линия. А это, в свою очередь, может стать основополагающей причиной неустроенности его судьбы, вынесения его на обочины жизни и, как возможный вариант, в пучины деструктивных общественных течений. Отсюда следует, что проблема профориентации подростков очень важна и актуальна в современном обществе.

В контексте данной проблемы важно рассмотрение понятия «девиантное поведение». Девиантное поведение – это система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонений от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением. В настоящее время выделено четыре концептуальных подхода к пониманию сущности и природы девиантного поведения: биологический, психологический, социологический и культурологический.

*Биологический подход* объясняет социальные отклонения естественными, в их числе и наследственными свойствами человеческого организма. Основателем антропологической школы в рамках биологического направления считается итальянский врач-психиатр и криминолог Чезаре Ломброзо [2]. Ученый считал, что преступления надо рассматривать как естественные и необходимые явления, такие же, как рождение и смерть. Он писал, что существуют «прирожденные» преступники, которые обладают особыми антропологическими, физиологическими и психологическими признаками и составляют до 35% всех преступников. Ч. Ломброзо пытался найти связь между преступным поведением человека и такими особенностями его облика, как выступающая нижняя челюсть, редкая бородка, пониженная чувствительность к боли, он описывал характерные особенности склонного к преступлениям субъекта, измеряя вес, рост, череп, выявляя определенные аномалии строения тела, рассматривал преступника как психически ненормального человека. Так, политические революции Чезаре Ломброзо объяснял как психоантропологическое явление, как проявление устремлений гениальных и психически ненормальных людей. Ч. Ломброзо предлагал систему мер предупреждения преступности, куда входили лечение, пожизненная изоляция и просто физическое уничтожение, что явилось в дальнейшем основой для возникновения человеконенавистнических теорий, получивших воплощение в практике фашизма. С развитием социологии биологические теории, особенно в виде прямых ломброзианских представлений, были сведены на нет, популярность их упала. Хотя биологические концепции и были популярны в начале XX века, другие теории происхождения отклоняющегося поведения постепенно их вытеснили.

*Психологический подход* рассматривает девиантное поведение в связи с внутриличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста, а также состояниями умственных дефектов, дегенаративности, слабоумия и психопатии. Так, причиной возникновения девиаций в поведении и развитии ребенка может быть недостаточная сформированность определенных функциональных систем мозга, обеспечивающих развитие высших психических функций (минимальные мозговые дисфункции, синдром дефицита внимания, синдром гиперактивности). Особое место среди разнообразных концепций девиантности занимают исследования психоаналитической ориентации, основоположником которых является З. Фрейд [2]. Основным источником отклонений в психоанализе считается постоянный конфликт между бессознательными влечениями, образующими структуру «Оно», и ограничениями, исходящими от «Я» и «Сверх-Я». Нормальное развитие личности предполагает появление оптимальных защитных механизмов, уравновешивающих сферы сознания и бессознательного.

Представители психоаналитического подхода считают, что агрессия имеет внутренний источник, а для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдением за жестокими действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр.).

*Социологический подход.* Впервые социологическое объяснение девиантности было предложено в теории «аномии» Э. Дюркгеймом [2].

Э. Дюркгейм является основоположником теории девиантного поведения как специальной отрасли социологической науки. Он считал, что девиация естественна, как и конформизм, и отклонение от нормы несет не только отрицательное, но и положительное начало, так как отклонение от норм подтверждает значимость норм, правил, ценностей, показывает их многообразие, способствует социальному изменению, совершенствованию социальных норм, уточняет их границы.

*Культурологический подход* к анализу девиаций, в основе которого лежит конфликт между нормами господствующей культуры и субкультурой групп, характерен для Селлина, Э. Сатерленда, Миллера, Оулина, Клауорда и других [2]. Э. Сатерленд выдвинул теорию «дифференцированной связи», объясняющую формирование делинквентной субкультуры за счет избирательного отношения к нормам и ценностям своего окружения. Э. Сатерленд различал факторы, характеризующие социальные процессы, в том числе и социальные конфликты, а также физические и физиологические факторы, такие как время года, наследственные заболевания, физические дефекты, возраст, пол, психопатологические факторы, включая алкоголизм и наркотизм, факторы культуры – типы семей, социальные институты. Он видел противоречия между этими факторами, их действием и делал вывод о существовании «дифференциальной ассоциации», под которой подразумевал принятие личностью одних ценностей и неприятие других. Миллер развил идеи культурологического анализа возникновения девиаций. Он считал, что в обществе существует ярко выраженная субкультура низшего слоя, проявлением которой является групповая преступность. Данная субкультура ценит такие качества, как выносливость, готовность к риску, стремление к острым ощущениям. Члены такой группы ориентируются на них, признают их как ценные, высокозначимые, другие же люди, например, представители среднего слоя, относятся к ним как к девиантам.

В связи с тем, что мы считаем одним из главных направлений профилактики девиантного поведения подростков профориентацию как формирование ответственного отношения к профессиональному самоопределению, рассмотрим суть данного понятия.

Под профориентацией нередко понимают систему мероприятий, помогающих человеку, вступающему в жизнь, обосновано определиться в выборе профессии.

Существует множество подходов к пониманию понятия «профориентация». Это связано с развитием и усложнением общественной деятельности и ее видов, а соответственно, деятельности по профориентации, с изменением представления взглядов общества о целях, задачах, методах, формах и вообще о сущности профориентации. Каждое из понятий отражает те или иные аспекты профориентации: функциональный, практический или теоретический уровень её развития, педагогический, психологический и др.

Далее представляется целесообразным определиться в понимании основных составляющих профориентации: «деятельность», «профессия», «ориентация».

В философском словаре *деятельность* определяется как «специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет её целесообразное изменение и преобразование»[3; 8]. Введение категории «деятельность» в рассматриваемое понятие позволяет представить профориентацию как теоретическую деятельность, как междисциплинарное научное направление. Возникнув как практическая деятельность, профориентация постепенно обогащается теорией, что позволяет рассматривать её   
в единстве теоретической и практической деятельности.

Профессия – род трудовой деятельности, занятий, требующих определённой подготовки и являющихся источником существования».

Понятие *«ориентация»* употребляется в ряде наук в связи с определением местонахождения, с выбором направления движения. В энциклопедии понятие «ориентация» определяется «как в прямом смысле: умение разобраться в окружающей обстановке, так и в переносном: направление научной, общественной и другой деятельности в определенную сторону» [3].

Отсюда становится очевидным, какие бы определения не давались понятию «профориентация», все они, так или иначе, выражают существо главного – деятельность, направленную на создание интеллектуальных, социально-психологических и педагогических, духовно-нравственных условий для ориентирования человека на сознательный выбор профессии.

***Библиографический список:***

1. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. –   
   288 с. – ISBN 5-7695-1782-4.
2. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков   
   в условиях общеобразовательной школы : учебное пособие / О. В. Коповая,   
   А. С. Коповой – Саратов : Издательский центр «Наука», 2008. – 80 с. –   
   ISBN 978-5-9199-0020-7.
3. Профориентационная работа в школе: теория и практика реализации : монография / В. Н. Грузков, Е. В. Таточенко ; под ред. д.п.н. проф. Л. Л. Редько. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008. – 144 с. – ISBN 978-5-9109-0040-4.

***Т. М. Динер***

**Любовь и боль в стихотворениях М. И. Цветаевой**

Творчество М. Цветаевой у многих исследователей вызывало и вызывает огромный интерес. Значительная часть ее архива, находящегося в ЦГАЛИ, закрыта по распоряжению ее дочери. Нет доступа и к беловым тетрадям художественных произведений. Начиная с 1965 года, произведения Марины Цветаевой – и поэзия, и проза, и переводы – становятся достоянием самого широкого читателя. Цветаеву печатает множество журналов, выходят сборники и альманахи; постоянно, год за годом выпускаются и книги. Общий тираж цветаевских изданий давно перешагнул за полмиллиона.

Лики любви в её поэзии бесчисленны. Это любовь – сражение, любовь – трепет, любовь – преклонение, любовь, что сродни материнской. Цветаева пишет о любви как о чувстве беспечальном и светлом («Я бы хотела жить с Вами») и о любви как о роковом соблазне, запретной страсти. В её стихах есть место и любви, существующей «поверх барьеров», и любви, горько осознающей.

Марина Ивановна Цветаева вступила в литературу в тревожное и смутное время. Как и для многих поэтов ее поколения, конфликт со временем оказался неизбежным. Он в полной мере отразился в творчестве Цветаевой, в ее любовной лирике.

От обольщения к разочарованию – таков «любовный крест» цветаевской героини; страсти и характеры раскрывались в стихах, образы живых людей начисто разрушались в его сознании. Единственный человек, чей образ ни в жизни, ни в поэзии не только не был разрушен, но совершенно не потускнел, был Сергей Эфрон. «Писала я на аспидной доске…» – так называется стихотворение, посвященное мужу. В нем Цветаева признается в любви: четырехкратный повтор слова «любим» говорит о желании этого чувства, о радости, о счастье:

И, наконец, – чтоб было всем известно! –

Что ты любим! любим! любим! любим! –

Расписывалась радугой небесной… [1; 24].

Поэт – всегда увлекающаяся натура, поэт, любя, забывает обо всем на свете, кроме того человека, которого избрал своей половиной. Марина Цветаева сама творила любимого человека, создавала его таким, каким хотела видеть,   
и разбивалась, когда этот человек не выдерживал ее натиска чувств, напряженности отношений, состояния «быть всегда на гребне волны. Цветаева не проста в отношениях с людьми, это ее суть, ее состояние. Любви она отдавалась вся, без остатка, без оглядки. В стихотворении цикла «Н. Н. В. «Пригвождена», посвященного Вышеславцеву, художнику-графику, интереснейшему человеку, дан апофеоз любви неслыханной, грандиозной, не боящейся смерти:

«Пригвождена к позорному столбу...» [1; 28].

Одно из стихотворений Марины Ивановны: «Вчера еще в глаза глядел…» (1920), показывает душевную драму, боль героини. Жизнь разделилась на две половинки. И теперь «Все жаворонки нынче – вороны». Она неоднократно повторяет вопрос «Мой милый, что тебе – я сделала?» – стремление достучаться до бесчувственного любимого, показать свою боль. Говорит, что без любви – нет жизни. Жизнь без любви – «копейка ржавая», «Отцеловал – колесовать» – тяжкие муки, смерть [1; 13].

Цветаева говорит о несчастной любви, о том, что раньше герой дарил свою любовь, «Жить приучил в самом огне», но «Сам бросил – в степь заледенелую!» – почти убил её. Она становится сильнее, сравнивает любовь и ненависть, и всё понимает для себя, так как в самом конце произведения уже нет вопроса. Только горькое восклицание: «Мой милый, – что тебе я сделала!». Любовь жива, но это выстраданное, неразделенное чувство.

Боль утраты прослеживается в стихотворной цикле «Надгробие» (1-5) (1940). Все стихотворения, кроме пятого, написаны после кончины Николая Павловича Гронского (1909-1934), молодого поэта, трагически погибшего под колесами метро. Цветаева подружилась с ним в 1928 г.; она высоко ценила его стихи, видела в них, как и во всем духовном облике юноши, большое сходство с собой.

Сокрушаясь о смерти Н. Гронского, Цветаева пишет, что поэт ушёл, «Оставив стол, // Оставил стул – куда ушёл?» [1; 39]. Она всячески пытается найти его: «Пронизываю чернозем», «Обшариваю небосвод», спрашивает:   
«Где – ты? где – тот? где – сам? где – весь?» [1; 39]. Не желает делить его на труп и призрак и отдавать куда-то. Ни за что не даст умереть совсем. В пятой части говорит всем спасибо, до тех пор «Пока рот не пересох – Спаси – боги! Спаси – Бог!» [1; 40].

О любви к мужу Сергею Эфрону она скажет в раннем стихотворении «Я с вызовом ношу его кольцо!» (1914), в котором видна огромная человеческая преданность и восхищение. Размышляя о бренности земной жизни и земных страстей, пылко заявит: «Я знаю правду! Все прежние правды – ложь!» [1; 31].

В начале пути Марине не терпелось вылепить своего героя по образу, сотворенному ее воображением. Она проецирует на Сережу отблеск славы юных генералов – героев 1812 г., старинного рыцарства; она не просто убеждена в его высоком предназначении – она требовательна. Кажется, ее ранние стихи, обращенные к Сереже, повелительны, Цветаева стремится как бы заклясть судьбу:

Я с вызовом ношу его кольцо

Да, в Вечности – жена, не на бумаге. –

Его чрезмерно узкое лицо

Подобно шпаге… [1; 12]

Она еще не могла предположить, что «роковые времена» не за горами. Нет сомнения в том, что почувствовала себя старшей, взрослой рядом с этим юношей. Полюбив Сережу, – сама недавно подросток – Марина приняла на себя его боль и ответственность за его судьбу. Она взяла его за руку и повела по жизни. Но если она сама была вне политики, то Эфрон пошел воевать на стороне Белой армии, хотя по логике семейной традиции Сергею Эфрону естественнее было оказаться в рядах «красных». Но тут в поворот Судьбы вмешалось и смешанное происхождение Эфрона. Ведь он был не только наполовину евреем – он был православным. Как сорвалось у Цветаевой слово «трагически»?:

В его лице трагически слилось

Две древних крови… [1; 72]

Трагизм положения заключается в том, что выбор, сделанный им, не был окончательным. Его швыряло из стороны в сторону: Белая армия, отход от добровольчества, чувство своей «вины» перед новой Россией… Пока же, летом 1911 года, будущее рисовалось счастливой сказкой. С Цветаевой произошел огромный жизненный перелом: появился человек – любимый, – которому она была необходима. Поэтому стихотворение и заканчивается строфой, которая звучит, чуть ли не формулой:

В его лице я рыцарству верна,

Всем вам, кто жил и умирал без страху! –

Такие – в роковые времена –

Слагают стансы – и идут на плаху… [1; 31]

Любовь и боль видны и во многих других поэтических трудах Цветаевой. Так, стихотворение «Приметы» (1924) написано о предчувствии любви, о её приметах; оно было создано в самый разгар «любви» к К. Родзевичу: «Точно гору несла в подоле – / Всего тела боль! / Я любовь узнаю по боли / Всего тела вдоль» [1; 61].

«Гора» у Цветаевой – символ огромной силы, которой нет сопротивления. Сравнение помогает понять тяжесть «груза» любви. Любовь – это боль, сильная, почти физическая:

Я любовь узнаю по жиле,

Всего тела вдоль

Стонущей ...

Я любовь узнаю по срыву [1; 29].

«Гора с плеч» показывает душевные переживания, а «Я любовь узнаю по дали / Всех и вся вблизи» [1; 29] – говорит о том, что вокруг уже ничего не существует, героиня далека от земной жизни, кажется, будто она где-то в другом измерении. Ожидает будущего счастья, блаженства:

Я любовь узнаю по щели,

Нет! – по трели

Всего тела вдоль!» [1; 29].

В поэзии М. И. Цветаевой нет и следа покоя, умиротворенности. Она вся в буре, в вихревом движении, в действии и поступке. Всякое чувство Цветаева понимала только как активное действие. Недаром любовь у нее всегда «поединок роковой»:

Я тебя отвоюю у всех времен, у всех ночей,

У всех золотых знамен, у всех мечей…. [1; 26].

Ее любовная лирика, как и вся поэзия, громогласна, неистова. Такие стихи резко противоречили всем традициям женской лирики. В этом стихотворении Цветаева открывает кредо своей жизни: бороться за все, что дорого, любимо, не опускать руки ни перед какой трудностью, препятствием.

В стихотворении «Я тебя отвоюю...» особенно ярко выражена обращенность поэта ко всему миру, восклицание, крик, резко нарушающие привычную гармонию, обусловленные предельно искренним проявлением обуревавших ее чувств.

С одной стороны, лирика Цветаевой – это лирика одиночества, отстраненности от мира, но в то же время – это выражение бесконечной тоски по людям, по человеческому теплу. Противоречивость поэтического мира Цветаевой была и в том, что неприятие обыденной жизни влекло ее за грань повседневности, а восторженное прочувствование каждого мига человеческого существования заставляло страстно отдаваться жизненному горению. «Оттого что лес – моя колыбель, и могила – лес» – утверждает она. «Замолчи!» – здесь обнаруживается властность характера в героине, но тем трагичнее звучит: «О, проклятие! – у тебя остаешься – ты…» – то неизбежное, с чем героине придется смириться. Но смирение возможно только после «последнего спора» а пока женщина стоит хоть «одной ногой» на земле, пока не скрестит «на груди персты», она будет бороться за свое счастье с любимым.

Любить в понимании М. Цветаевой – значит жить. Ее поэзия – прежде всего вызов миру; ее любовная лирика, как и вся поэзия, – громогласна, неистова, внутренне драматична. В стихотворении «[Вчера еще в глаза глядел](http://lirica.ucoz.net/index/vchera_eshhe_v_glaza_gljadel/0-158)…» Цветаева с необыкновенной силой выразила вековые страдания и боль женщины. Ощущением этой боли она одарила всех – мужчин и женщин, превратив боль   
в сознание совести и сознание вины перед человеческим страданием.

Как и любого поэта, тема любви не могла обойти творчество Цветаевой. Любовь для нее самое сильное чувство на земле. Ее героиня не боится смело говорить о своих чувствах, не боится позора, связанного с признанием в любви. Марина Цветаева несколько строк посвятила мужу, Сергею Эфрону. Высоту, на которую Цветаева поднимала в стихах своего мужа, под силу было выдержать только человеку безукоризненному. Больше ни к одному реальному человеку не обращалась она с такой требовательностью – разве что к самой себе, никого не поднимала так высоко.

Сколько испытаний выпало на долю этой женщины: смерть дочери, аресты родных, тяжкий итог – самоубийство. Нет ответа на вопрос: в чем была виновата Цветаева перед людьми, страной? За что? Как нет ответа на мольбу: «Мой милый, что тебе я сделала?» Любовь в ее жизни была настолько сильна, насколько трагична! В ней было все: трагедия, боль, досада, а также любовь, надежда и вера.

В стихотворении «[Вчера еще в глаза глядел](http://lirica.ucoz.net/index/vchera_eshhe_v_glaza_gljadel/0-158)» Цветаева с необыкновенной силой выразила вековые страдания и боль женщины. Ощущением этой боли она одарила всех – мужчин и женщин, превратив боль в сознание совести   
и сознании вины перед человеческим страданием. Так получалось, что всегда   
в жизни Марины Цветаевой любовь, искренние чувства были связаны с болью. Готовность Цветаевой принять боль не только за себя, но и за любимого перевоплощала ее в истинного поэта – чувствилище мирских страданий. То же чувствуем и мы, современные читатели, в этом и заключается великая сила поэзии, когда горячие, искренние строки задевают душу, хочется смеяться и плакать, любить и ненавидеть.

***Библиографический список:***

1. Коркина, Е. Б. Об архиве Марины Цветаевой. «Встречи с прошлым»   
   / Е. Б. Коркина. – М. : Сов. Россия, 1982. – 286 с.
2. Саакянц, А. М. Цветаева. Страница жизни и творчества / А. Саакянц. – М. : Просвещение, 1986. – 129 с.
3. Цветаева, А. Воспоминания / А. Цветаева. – М. : Советский писатель, 1984. – 211 с.
4. Цветаева, М. Сборник стихов / М. Цветаева. – М. : Просвещение,   
   1986 – 113 с.
5. Эфрон, Г. Письма / Г. Эфрон ; сост., подгот. текста, предисл. и примеч. Е. Б. Коркиной ; Музей М. И. Цветаевой в Болшеве. – Калининград ; М. :   
   Изд-во «Луч-1», 1995. – 321 с.

***Е. А. Землянкина***

**Социально-педагогический подход**

**к профилактике правонарушений несовершеннолетних**

Период современных политических, социальных и экономических реформ в нашей стране порождает серьезные проблемы в основных сферах жизнедеятельности детей, вызывающие озабоченность государственных органов и широкой общественности. Среди детского неблагополучия одной из наиболее значительных проблем является беспризорность и безнадзорность несовершеннолетних, совершение ими правонарушений.

Возрастающая социальная значимость проблемы защиты детства и рост преступности среди несовершеннолетних указывают на необходимость разработки социальной программы правовых, социально-экономических, образовательных и здравоохранительных мер по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и придания ей приоритетного статуса.

Цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования определены Национальной доктриной образования в Российской Федерации. Программа развития воспитания в системе образования России выделяет воспитание как важнейшую стратегическую задачу и определяет роль образовательного учреждения как центрального звена этой системы, фундаментальной социокультурной базы воспитания и развития детей и подростков. Особенно актуальной проблема формирования всесторонне развитой, общественно-активной, социально-полноценной личности становится в том случае, когда речь идет о работе с детьми и подростками, находящимися в сложной жизненной ситуации, так называемой «группе риска».

В словаре по социальной педагогике профилактика рассматривается как «совокупность государственных, общественных, социально-медицинских, организационных и воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков» [5].

П. С. Самыгин определяет профилактику как «…нравственное воспитание, которое базируется на формировании у подрастающего поколения правовых ценностей как мировоззренческой основы» [4]. В свою очередь В. Т. Кондрашенко и С. А. Игумнова под профилактикой девиантного поведения понимают «…комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение. Разделяется на первичную, вторичную и третичную. Первичная:

1) совершенствование социальной жизни людей;

2) устранение социально-экономических факторов, способствующих формированию и проявлению девиантного поведения;

3) воспитание социально позитивно ориентированной личности.

Вторичная:

1) определение факторов риска и выделение групп профилактического учета по различным формам девиантного поведения;

2) раннее и активное выявление лиц с нервно-психическими расстройствами;

3) медицинская коррекция выявленных заболеваний, осложненных нарушениями поведения. Третичная: предупреждение рецидива девиантного поведения» [2].

Под предупреждением (профилактикой, превенцией) преступности и иных форм девиантности Я. И. Гилинским понимается «воздействие общества, институтов социального контроля, отдельных граждан на криминальные (девиантные) факторы, которые приводят к сокращению и/или желательному изменению структуры преступности (девиантности) и к несовершению потенциальных преступных (девиантных) деяний» [1].

Условиями успешной профилактической работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью, например с детьми и подростками [3].

Профилактика правонарушений – совокупность организационных, правовых, экономических, социальных, демографических, воспитательных и иных мер по выявлению и устранению причин и условий совершения правонарушений или недопущению правонарушений. Она должна осуществляться по всем направлениям общественных отношений.

Основным субъектом обеспечения профилактики правонарушений является государство, осуществляющее функции в этой области через органы государственной власти. Органы местного самоуправления, организации, общественные объединения и граждане являются субъектами государственной системы профилактики правонарушений и участвуют в ней в соответствии с законодательством. Объектами профилактики правонарушений являются причины и условия совершения правонарушений, поведение физических и деятельность юридических лиц [6].

Сам термин «профилактика» обычно ассоциируется с запланированным предупреждением какого-то неблагоприятного события, то есть с устранением причин, способных вызвать нежелательные последствия. В связи с тем, что социальные отклонения могут быть вызваны разными причинами и обстоятельствами, выделится несколько типов профилактических мероприятий: нейтрализующие, компенсирующие, предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих социальным отклонениям, устраняющие эти обстоятельства, контролирующие проводимую профилактическую работу и ее результаты.

Для определения сущности и задач социально-педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних в образовательном учреждении нам необходимо учесть основные понятия, которые отражены в Федеральном законе РФ от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями   
от 13 января 2001 г.). Федеральный закон принят Государственной Думой   
21 мая 1999 г. и одобрен Советом Федерации 9 июня 1999 г. Настоящий Федеральный закон в соответствии с Конституцией Российской Федерации и общепризнанными нормами международного права устанавливает основы правового регулирования отношений, возникающих в связи с деятельностью по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

В образовательном учреждении существуют локальные нормативные акты, регулирующие воспитательно-образовательную деятельность в профилактической работе: Устав школы, правила поведения в школе, положения о педагогическом совете; попечительском совете; общешкольном родительском комитете; школьной координационной комиссии; методическом объединении классных руководителей; школьном Совете старшеклассников; совещании при директоре; социально-психологической службе; Совете профилактики; медико-психолого-педагогическом консилиуме; общественном инспекторе по охране прав детства; уполномоченном по правам ребенка и др.

Существуют также документы, которые необходимо иметь социальному педагогу и заместителю директора по воспитательной работе для учета проводимой профилактической работы: план профилактической работы, согласованный с подразделениями по делам несовершеннолетних (ПДН) РОВД, и документы, отражающие связь с ними; текущие планы работы, отчеты и справки; представления, характеристики, ходатайства, передаваемые в комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП); социальный паспорт школы; социальные паспорта классов; журнал учета пропусков учащихся; информацию от классных руководителей об учащихся; нормативные акты и положения; информацию о рейдах по микроучастку; протоколы координационных комиссий, совещаний, заседаний Совета профилактики, родительских собраний и прочее; тетрадь учета индивидуальной и коллективной профилактической работы с учащимися; результаты проводимых диагностик; социальные истории учащихся, стоящих на учете; информацию о занятости учащихся в кружках и секциях; документы по правовому просвещению родителей и др.

В образовательном учреждении для работы по предупреждению правонарушений и преступлений, укреплению дисциплины среди учащихся по месту учебы создается Совет профилактики, который является одним из звеньев системы комплексной работы по выполнению закона Российской Федерации   
«О системе работы по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних».

Совет профилактики призван объединить усилия педагогического, ученического коллективов, родительской общественности, психологической службы школы в создании единой системы по профилактике безнадзорности, наркомании и правонарушений в школе, координировать действия педагогического коллектива с работой структур и общественных организаций, работающих с детьми и подростками. Состав совета профилактики утверждается педагогическим советом школы и состоит из председателя, его заместителя и членов совета. Членами совета являются наиболее опытные работники школы, представители общественных организаций, сотрудники правоохранительных органов. Руководит советом профилактики заместитель директора по воспитательной работе. Совет профилактики работает под руководством комиссии по делам несовершеннолетних.

Совет профилактики рассматривает вопросы, отнесенные к его компетенции, на своих заседаниях, которые проходят не реже одного раза в два месяца (кроме экстренных случаев). Заседание протоколируется одним из членов совета профилактики. При разборе персональных дел вместе с учащимися приглашаются закрепленный преподаватель, классный руководитель и родители учащегося. Свою работу совет профилактики проводит в тесном контакте с правоохранительными органами, общественными организациями, проводящими воспитательную работу с детьми.

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, безусловно, является поиск путей снижения роста преступлений среди молодежи и повышенная эффективность их профилактики. Необходимость скорейшего решения этой задачи обусловлена тем, что в стране продолжает сохраняться достаточно сложная криминогенная обстановка, в сферы организованной преступности втягиваются несовершеннолетние, подростковыми криминальными группировками совершаются опасные преступления, число которых неуклонно растет. Преступность молодеет и принимает устойчивый рецидивный характер. Криминализация молодежной среды лишает общество перспектив установления в скором будущем социального равновесия и благополучия.

Главная роль в решении этой острейшей проблемы отводится социальной педагогике, но решить ее можно только комплексно, с привлечением всех сил общества. Однако интеграция усилий общества может осуществиться лишь в рамках научно обоснованной, обеспеченной эффективными технологиями социально-педагогической системы перевоспитания личности несовершеннолетнего посредством последовательных педагогических и воспитательно-профилактических воздействий, обеспечивающих формирование личности с твердыми и правильными жизненными установками.

Предупредить правонарушение несовершеннолетних можно, если к профилактической работе привлечь семью, ближайшее окружение. Наиболее существенной причиной правонарушений несовершеннолетних являются недостатки в их нравственном воспитании. Следовательно, предупреждение правонарушений несовершеннолетних лежит в педагогизации различных сфер нравственного воздействия в процессе воспитания детей и подростков. Возрастные особенности несовершеннолетних требуют психологически и методически грамотного подхода к этому контингенту.

В обществе поставлена задача предупреждения правонарушений и устранения порождающих их причин. Опираясь на общественные организации, педагогические заведения, государственные органы обязаны делать все необходимое, сохранить все ценности, на которые опираются при воспитании детей, вести решительную борьбу с преступностью, пьянством и алкоголизмом, предупреждать любые правонарушения и устранять порождающие их причины.

Ликвидация преступности несовершеннолетних, ее причин – одна из программных задач Российского государства и на современном этапе. Поэтому решающее значение в предупреждении и искоренении правонарушений несовершеннолетних имеют мероприятия по коренному улучшению всей воспитательной работы, по повышению ответственности родителей и школ за воспитание подростков, усиление роли общественных и детских организаций, а также специальные, профилактические меры государственных и общественных организаций [6].

Как видим, огромная роль в осуществлении гарантий прав ребенка ложится на плечи педагогов образовательных учреждений, ведь большую половину своего времени дети проводят именно в школе. Содействие ребенку в реализации и защите его прав и законных интересов, контроль за соблюдением законодательства РФ и субъектов РФ в области образования несовершеннолетних, формирование законопослушного поведения детей и подростков, оказание социально-психологической и педагогической помощи детям и семьям, нуждающимся в ней, выявление детей и семей, находящихся в социально опасном положении, с целью профилактики раннего семейного неблагополучия и правонарушений несовершеннолетних – важнейшие задачи, стоящие перед педагогическим коллективом сегодня.

***Библиографический список:***

1. Гилинский, Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения / Я. И. Гилинский, В. С. Афанасьев. – СПб. : Филиал Института социологии РАН, 1993.
2. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция : учебное пособие / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004.
3. Осипов, И. И. Организационно-педагогические условия взаимодействия школы, семьи и социальных центров по профилактике правонарушений школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. И. Осипов. – М., 2000.
4. Самыгин, П. С. Девиантное поведение молодежи : учебное пособие   
   / П. С. Самыгин. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2006.
5. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие / авт.-сост.   
   Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
6. Телина, И. А. Социально-педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних : монография / И. А. Телина. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012.

***И. В. Клевцова***

**Причины девиантного поведения подростков**

Проблема отклоняющегося поведения подростков – одна из актуальных   
в психолого-педагогической теории и практике.

Поведение некоторых детей и подростков обращает на себя внимание нарушением норм, несоответствием получаемым советам и рекомендациям, отличается от поведения тех, кто укладывается в нормативные требования семьи, школы и общества. Это поведение, характеризующееся отклонением от принятых нравственных, а в некоторых случаях и правовых норм, называют девиантным (включает антидисциплинарные, антисоциальные, делинквентные противоправные и аутоагрессивные (суицидальные и самоповреждающие поступки). Они по своему происхождению могут быть обусловлены различными отклонениями в развитии личности и ее реагирования. Чаще это поведение – своеобразная реакция детей и подростков на трудные обстоятельства жизни. Оно находится на грани нормы и болезни и потому должно оцениваться не только педагогом, но и врачом. Возможность появления отклонений в поведении связана также с особенностями физического развития, условиями воспитания и социального окружения.

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-то нормой, проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся.

В психолого-педагогической литературе отклоняющееся поведение человека принято называть девиантным. Так, в словаре по социальной педагогике девиантное поведение трактуется как «система поступков или отдельные поступки человека в зависимости от его возраста, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм» [3].

Девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы (психическое здоровье, права, культура, мораль) [2; 6].

По мнению М. П. Стуровой, девиантное поведение рассматривается как социальное отклонение, как отступление от существующих норм их нарушения, то есть «ненормальное» поведение с точки зрения нормативно значимого фактора [4].

В этих, а также других аналогичных определениях сущности девиантного поведения заложено одно основание, согласно которому социальные отклонения порождаются в основном социальными факторами, хотя эта точка зрения не является единственной.

В отечественной психологии (М. А. Алеманскин, Л. М. Зюбин, К. Е. Игошев, А. Н. Леонтьев, А. Е. Личко, А. Р. Лурия, Д. И. Фельдштейн и др.) и криминологи (В. Н. Кудрявцев, Г. М. Миньковский, А. Р. Ратинов, А. М. Яковлев и др.) убедительно показано, что девиантное поведение не определяется прирожденными механизмами, обусловливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды, групповых взаимоотношений, недостатками воспитания и др. Именно под воздействием этих факторов развиваются такие виды отклоняющегося поведения, как агрессия, аномия, фрустрация.

Наряду с понятием «девиантное поведение» в литературе встречаются следующие понятия «патологическое», «аморальное», «асоциальное», «незаконное поведение». При этом авторы не усматривают в приведенных понятиях большой разницы, другие вкладывают в них различный смысл. В связи с этим понятие «девиантное поведение» то непомерно расширяется, охватывая все формы нарушений поведения у здоровых и психически больных людей, то суживается досоциально-психологического, характеризующего расстройства поведения только у здоровых лиц. Следовательно, для изучения данной проблемы прежде всего необходимо уточнить терминологию и содержание понятий, характеризующих нарушения поведения. Учитывая множественность трактовок отклоняющегося поведения, уточним наше представление о них.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории.   
Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Во-вторых, это поведение антисоциальное, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьёзны и наказываются в уголовном порядке – преступлениями.

Появление социально неодобряемых форм поведения говорят о состоянии, называемом социальной дезадаптацией. Как бы ни были разнообразны эти формы, они почти всегда характеризуются плохими отношениями с другими детьми, которые проявляются в драках, ссорах, или, например, агрессивностью, демонстративным неповиновением, разрушительными действиями, лживостью. Они также могут включать антиобщественные поступки, такие как воровство, прогулы школы и поджоги. Между этими различными формами поведения существуют важные связи. Они проявляются в том, что те дети, которые в раннем школьном возрасте были агрессивными и задиристыми, став старше, с большей вероятностью станут проявлять склонность к асоциальному поведению.

Существуют разные подходы к определению девиантного поведения, которые исходят из различного понимания нормы: социологический, психологический и биологический.

*Социологический подход* определяет девиацию как отклонение от общепринятых, усредненных стереотипов поведения и выделяет два типа девиантного поведения созидающей и разрушительной направленности. Девиантное поведение деструктивной направленности – совершение человеком или группой людей социальных действий, отклоняющихся от доминирующих в социуме социокультурных ожиданий и норм, общепринятых правил. Именно поэтому, данный подход отождествляет разрушительную (асоциальную) девиацию только с преступностью – поведением, уголовно наказуемым, запрещенным законом, и является лишь одной из форм данного вида девиантного поведения.

*Психологический подход* рассматривает девиацию как отклонение от естественного для конкретного индивида поведения. Поэтому некоторые ученые считают девиантное поведение зацикленностью на чем-то одном, хотя оно может и не носить антисоциальный характер.

*Социально-психологический подход* объясняет причины, влияющие на появление отклоняющегося поведения: девиантное поведение – результат сложного взаимодействия процессов, происходящих в обществе и сознании человека. Обычно выделяется три типа причин появления девиаций в поведении подростков: социальные, личностно-психологические и биологические. Недостаточно изученной является роль наследственности, хотя примеры девиантного поведения приёмных детей, воспитывающихся с раннего возраста в благополучных семьях, достаточно показательны.

Сам подростковый возраст является предпосылкой возникновения девиантного поведения. Процесс физического и психического развития вызывает изменения эмоционально-ценностного отношения к себе и появления недовольства собой и окружающими. Подростки, демонстрируя самоуверенность, черствость и развязанное поведение, часто испытывают робость, застенчивость и повышенную чувствительность. Характер девиантного поведения подростка зависит   
от того, как он научен или научен вообще отвечать на возникающие трудности: путем созидательных или разрушительных действий, каким образом общество, макро- и микросоциум стимулирует социально-инновационные, созидательные действия личности или же наоборот, не стимулирует их. Необходимо отметить все возрастающую роль средств массовой информации как одного из социальных факторов, пропагандирующих агрессивные формы поведения.

Девиантное поведение вначале всегда бывает немотивированным. Подросток хочет соответствовать требованиям общества, но по каким-то причинам (конституционные факторы, социальные условия, неумение правильно определить свои социальные идентичности и роли, противоречивые ожидания значимых других, недостаток материальных ресурсов, плохое овладение нормальными способами социальной адаптации и преодоления трудностей) он не может этого сделать. Это отражается в его самосознании и толкает на поиск в других направлениях. При этом образуется прочный круг.

Девиантные поступки увеличивают привлекательность совершающего их подростка для других, которые принимают такой стиль поведения; совершая антинормативные поступки, подросток привлекает к себе внимание. Вместе с тем девиантные поступки усиливают потребность подростка в социальном одобрении группы. Они вызывают отрицательное отношение к санкции со стороны «нормальных» других, вплоть до исключения девиантного подростка из общения с ним. Это способствует активизации общения подростка с девиантной средой, уменьшает возможности социального контроля и способствует дальнейшему усилению девиантного поведения и склонности к нему. Для этой ситуации характерно формирование обратной зависимости между отношениями подростка в семье и степенью его вовлечённости в девиантные группы. В результате девиантные поступки из немотивированных становятся мотивированными [1].

Социальное влияние (внутрисемейные конфликты, воздействие примера подростковых групп, информационный климат, преобладание определённых ценностей в обществе и т. д.) выступает в качестве патогенного внешнего фактора, воздействию которого подвергаются все без исключения подростки, а болезненным психическим аномалиям отводится роль либо катализатора антиобщественных и антинравственных идей, либо фактора снижения компенсаторных возможностей личности в ее противостоянии чуждому влиянию.

Некоторые педагоги и психологи отмечают, что основные причины трудностей подростков таятся в неправильных отношениях в семье, просчетах школы, изоляции от сверстников, средовой дезадаптации, стремлении утвердить себя любым способом в любой малой группе. Часто действует совокупность, комплекс всех этих причин. Нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы подростков и молодежи не наследуются. Исключения связаны с редким рядом заболеваний, обусловленных умственной отсталостью.

Рассмотрев различные точки зрения психологов, медиков, педагогов по проблеме девиантного поведения, мы пришли к выводу, что девиации делятся на группы по видовому признаку в зависимости от критерия, который берется как основополагающий. Выделяются следующие *виды девиаций*:

1. По факторам, воздействие которых привело к возникновению *поведенческих аномалий*: клинически обусловленные (психотические – психозы, неадекватные реакции на события, факты, самого себя; непсихотические – утрированная критичность); социокультурно обусловленные (этнокультурные – нарушения нормы с позиции какой-либо этнической группы; возрастные – несоответствие поведения закрепленным в общественном сознании представлениям о паттернах поведения, соответствующих данному возрасту; гендерные – на основе психофизиологических различий между мужчинами и женщинами; профессиональные – в результате заострения определенных личностных качеств под воздействием профессиональной деятельности).

2. *Социологическая классификация* (когда девиация рассматривается как социальное явление): масштаб (индивидуальные, массовые); объект (экономические, бытовые, имущественные); последствия (негативные, позитивные); длительность (единовременные, длительные); тип нарушаемой нормы (преступность, расизм, бюрократия); субъект (конкретные лица, официальные структуры, неформальные группы, условные социальные группы).

3. *Правовая классификация* (все, что противоречит существующим в настоящее время правовым нормам, критерий – общественная опасность): преступления; административные деликты; гражданско-правовые деликты; дисциплинарные проступки.

4. *Педагогическая классификация* (критерий – поведение, мешающее обучению): школьные девиации (неуспеваемость, нарушения взаимоотношений со сверстниками, педагогами, эмоциональные и поведенческие отклонения); социальные девиации (подростковый алкоголизм, проституция, бродяжничество, сексуальные девиации и др.).

5. *Психологическая классификация* (критерий – социально-психологи-ческие различия поступков): вид нарушаемой нормы; психологические цели; мотивы поступка; индивидуально-стилевые характеристики поведения [5].

Как видим, отклонение в поведении является естественным условием развития человека, жизни всего общества. Иначе говоря, девиантное поведение было, есть и будет и в этом заключается актуальность его изучения. Подростковый возраст – это время становления характера. Именно в этот период влияние среды, ближайшего окружения оказывается с огромной силой. Поведение подростка – внешнее проявление сложного процесса становления его характера. Серьезные нарушения поведения нередко связаны с отклонениями в этом процессе.

***Библиографический список:***

1. Аверин, В. О. Психология детей и подростков / В. О. Аверин. – СПб. : Питер, 2003.
2. Колесникова, Г. И. Девиантное поведение : учебное пособие / Г. И. Колесникова, Е. А. Байер, М. В. Харагезян. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007.
3. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие / авт.-сост.   
   Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
4. Стурова, М. П. Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема : отклоняющееся поведение детей и подростков / М. П. Стурова // Педагогика. – 1999. – № 7.
5. Телина, И. А. Социальный педагог в школе : учебное пособие   
   / И. А. Телина. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2011.
6. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика : учебник / Г. Н. Штинова,   
   М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.

***И. С. Клевцова***

**Средства массовой информации как фактор социализации подростка**

На рубеже веков человечество переживает процессы глобальных трансформаций, имеющих настолько фундаментальный характер, что создаются предпосылки для принципиально нового положения человека в мире. Информационно-коммуникационная революция привела к тому, что средства массовой коммуникации и информации приобрели способность перерабатывать и быстро распространять колоссальный объем информации, оказывая тем самым влияние на сознание и поведение всех слоев общества. Преобразования, происходящие под влиянием новых информационных технологий во всех сферах общественной жизни, кардинально изменяют образ жизни миллионов людей. Современная Россия приближается к общемировым стандартам во всех отношениях, включая свободу средств массовой информации (СМИ), которая не всегда оказывает положительное влияние на социализацию человека.

Одной из самых острых проблем нашего общества является проблема влияния СМИ на социализацию подрастающего поколения. Влияние СМИ   
на социализацию современного подростка неоднозначно, в связи с чем перестраиваются сфера досуга, информационная сфера, изменяются и характеристики учебного процесса. При правильном стиле общения взрослого с ребенком с помощью СМИ, с одной стороны, можно уберечь подрастающее поколение от вредных влияний медиа, а с другой – сформировать у него критическое мышление и способность к исследовательскому анализу получаемой информации.

В последние годы многие ученые (психологи, педагоги, социологи, медики и др.) отмечают, что дети растут в сложном «удвоенном» мире. Один – реальный: семья, сверстники, воспитательные организации, различные кружки   
и так далее, другой – экранный, компьютерный, виртуальный [5].

Процесс социализации представляет собой важнейшее, многоаспектное явление в жизни человечества, в ходе которого происходит формирование будущего поколения. Процесс социального развития личности, как и вообще процесс развития, мыслится в активном взаимодействии личности с социальной средой. Именно для характеристики этого активного вхождения человека в систему социальных связей обычно используется понятие «социализация» [2].

В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономики. Автором этого термина применительно к человеку, отмечает А. В. Мудрик, является американский социолог Ф. Г. Гиддингс, который употребил его в значении, близком к современному, – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни» [2].

С точки зрения Л. В. Мардахаева, *социализация* – процесс становления личности, усвоения индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта [3].

По мнению П. А. Шептенко, Г. А. Ворониной, социализация представляет собой процесс формирования индивидом на протяжении его жизни социальных качеств (овладение языком общения, знания норм общения, традиций, обычаев, усвоение социальных ролей), благодаря которым человек становится дееспособным участником социальной жизни [6].

Известно, что на становление личности подростка его жизненную позицию оказывают влияние многие социализирующие факторы, в том числе   
и СМИ (сюда относят печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись, систему Интернет), без которых современный мир немыслим. Поэтому особенно важно контролировать воспитание и развитие подростка в его взаимодействии с разного рода информационными потоками, получаемыми через средства массовой информации.

Именно в подростковом возрасте, когда ребенок начинает пользоваться материалами СМИ, предназначенными не только для детей, возрастает роль средств массовой информации в социализации личности. Кроме того, использование СМИ в школьном образовании и воспитании позволяет выводить подготовку подрастающего поколения на уровень современных общественных требований, привлекать ранее неизвестные резервы повышения эффективности деятельности школы.

Средства массовой информации – понятие, объединяющие все каналы доведения информации до широкой общественности (пресса, книжные издательства, агентства печати, радио, телевидение и т. д.). Под ними следует понимать социальные институты, обеспечивающие сбор, обработку и распространение информации в массовом масштабе (Л. В. Мардахаев) [1].

На СМИ как фактор социализации возложен ряд функций, в том числе:

1) информационная (является источником разнообразной информации);

2) рекреативная (определяет досуговое времяпрепровождение как групповое, так и индивидуальное);

3) релаксационная – снимает ощущение одиночества, служит средством отвлечения при осложнениях в общении.

Кроме того, СМИ существенно влияют на усвоение спектра социальных норм, формирование ценностных ориентаций; являются системой неформального образования и просвещения. Важно отметить, что современные условия жизни ребенка подразумевают такие ориентиры развития, которые основаны на все возрастающей роли так называемого «информационного образа жизни».

Влияние СМИ на стихийную социализацию определяется несколькими обстоятельствами. СМИ выполняют в первую очередь *рекреативную роль*, поскольку во многом определяют досуговое времяпрепровождение людей, как групповое, так и индивидуальное. Эта роль реализуется по отношению ко всем людям постольку, поскольку отдых на досуге с книгой, в кино, перед телевизором, с компьютером отвлекает их от повседневных забот и обязанностей.

С рекреативной тесно связана *релаксационная роль* СМИ. Она приобретает специфический оттенок, когда речь идет о подростках и юношах. Для большой части ребят телесмотрение, прослушивание музыкальных записей, работа с компьютером, а для некоторых и чтение становятся своеобразной компенсацией дефицита межличностных контактов, средством отвлечения при возникновении осложнений в общении со сверстниками.

Большую роль играют СМИ *в развитии человека.* Хотя эта точка зрения далеко не бесспорна. С появлением кино, радио, а затем телевидения и видео всегда связывали падение интереса к чтению. Это действительно имело и имеет место, но надо понимать, что слушают радио, смотрят кинофильмы и телепередачи огромные массы людей, которые совсем не обязательно стали бы читателями.

Исследования показывают, что влияние СМИ на развитие человека хотя и неоднозначно, но в целом позитивно*.* Так, исследования, проводившиеся во Франции, показали, что телесмотрение значительно влияет на представления и кругозор малообразованныхслоев населения.

Особую роль в стихийной социализации подрастающих поколений играют компьютерные сети. Работа с компьютером, с одной стороны, приводит к расширению контактов, возможностей обмена социокультурными ценностями, порождению и реализации новых форм символического опыта, развитию процессов воображения, интенсификации изучения иностранных языков и ряду других позитивных эффектов. Но, с другой стороны, она может привести к «синдрому зависимости» от компьютерной сети, способствуя сужению интересов, уходу от реальности, поглощенности компьютерными играми, социальной изоляции, ослаблению эмоциональных реакций и другим негативным эффектам.

Исследование воздействия СМИ на личность и группу (массы) потребителей осуществляется социологией, психологией и педагогикой. Существует выражение «педагогика средств массовой информации», под которым подразумевается теория и практика исследования и использования педагогических (воспитательных) возможностей СМИ для обеспечения направленного влияния на человека, группу (определенную группу населения).

Результаты воздействия СМИ могут быть самыми различными. Они влияют на умственную (когнитивную), поведенческую, установочную и психологическую сферы, вызывая определенные последствия.

Начиная исследование, мы выяснили, что СМИ могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на социализацию подростка, что, несомненно, следует учитывать социальному педагогу при построении взаимодействия со школьником. К положительным сторонам СМИ, как правило, относят: массовость, получение знаний о мире, скорость передачи информации, проживание определенного жизненного опыта, просмотр большого количества фильмов, спокойную (домашнюю) обстановку пользования. К отрицательным сторонам СМИ относятся: однообразие в мышлении, ощущениях, иллюзия знания, нарушение внутреннего ритма, выработка автоматизма, превалирование эмоции, отключение разума, привитие плохого вкуса к разным видам искусства, иллюзия одиночества.

В силу возрастных особенностей психики подростки нередко смешивают реальный и виртуальный мир, что вызывает противоречия в их мировоззрении, восприятии окружающей действительности, отношении к людям и порождает разнообразные конфликты, противоречивость поступков, поведенческих реакций. По мнению различных ученых, подростковый возраст выступает как важный момент социального развития, имеющий особую нагрузку в становлении личности [4].

В связи с тем, что самоизменение человека в процессе социализации под воздействием СМИ имеет как положительный, так и отрицательный вектор, учеными и специалистами многих стран ставится вопрос о необходимости развития информационной экологии, формирующей здоровый информационный образ жизни людей в социальной и природной среде, помогающей создать ориентиры воспитания для подростка. Так, международное право предусматривает возможность ограничения свободы слова в том случае, когда деятельность СМИ угрожает правам и законным интересам детей. Федеральный закон Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» предусматривает защиту ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию,   
в том числе от распространения печатной продукции, аудио- и видеопродукции, пропагандирующей насилие и жестокость, порнографию, наркоманию, токсикоманию, антиобщественное поведение.

Помимо отрицательного воздействия СМИ на подростка возникает опасность оторванности его от реальной жизни: у ребенка, находящегося в компьютерной виртуальной реальности, создается впечатление, что он непосредственно участвует в порожденных им же самим событиях, более того, именно он главный участник событий. Кино и телевидение практически безгранично раздвигают перед каждым зрителем познание мира, показывают самые различные стандарты жизни. В результате могут сформироваться потребности, которые совершенно не соотносятся с реальными возможностями. Однако мониторинг социологических исследований, проведенный Центром социологии образования Российской Академии образования показал, что учащиеся, регулярно пользующиеся компьютером, имеют более высокие оценки не только по информатике, математике и предметам естественнонаучного цикла, но и по гуманитарным предметам (академическая успешность), а также значительно чаще посещают выставки, музеи, театры, концерты.

Таким образом, можно утверждать, что средства массовой информации обладают огромными возможностями влияния на личность и массы. Во многих случаях они становятся совоспитателями подрастающего поколения, важным фактором формирования мировоззрения значительных людских масс, побуждения их к тем или иным активным действиям. При этом нужно помнить, что становление и развитие личности человека происходит на протяжении всей его жизни, но особенно четко этот процесс прослеживается в детском и подростковом возрастах. Именно в это время закладываются основы, которые будут служить ориентиром дальнейшего развития личности растущего человека, поэтому сегодня важно детально подойти к анализу такого фактора социализации, как современные средства массовой информации.

***Библиографический список:***

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2006. – 269 с. – ISBN 978-5-7057-1523-7.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека : учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с. – ISBN 978-5-7695-4935-9.
3. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие / авт.-сост.   
   Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с. –   
   ISBN 5-7695-0882-5.
4. Социальная психология : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 600 с. – ISBN 2-0483-4281-58.
5. Филатова, О. Г. Социология массовой коммуникации : учебное пособие / О. Г. Филатова. – М. : Издательство «Гардарики», 2006. – 303 с. –   
   ISBN 5-7695-2542-8.
6. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. – ISBN 5-7695-0679-2.

***О. С. Константинова***

**Формы и методы социально-педагогической работы**

**с подростками девиантного поведения**

Глубокие социальные потрясения, происходящие в нашем обществе в последние годы, ухудшают условия жизни и воспитания детей, как результат этого растет преступность среди детей и подростков, возрастает число детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии, становится социальной проблемой девиантное поведение детей и подростков.

Решающим фактором в работе социального педагога с подростками, гарантирующим успешность применения любых методов, выступает личность самого специалиста, оказывающего социально-психологическую помощь. Можно говорить о таких социально важных качествах социального педагога, как адаптивность, высокий уровень развития жизненно важных умений, уверенность, искренний интерес к людям, духовность. Учителя, классные руководители, как правило, не ставят перед собой цели оценить то, насколько правильно развивается личность школьника, не нуждается ли она в помощи, чтобы предупредить ее развитие по нисходящей линии. Вероятно, именно поэтому первые отрицательные проявления в поведении отдельных школьников квалифицированно не устраняются, а когда эти недостатки становятся более выраженными, то вызывают у педагогов преимущественно отрицательную реакцию, недоброжелательное отношение, предвзятость, что не только не помогает трудному школьнику исправиться, но и способствует углублению его отрицательных качеств.

В деятельности школы образовалось определенное противоречие: целью воспитания является всестороннее развитие личности школьника, воспитание у него активной жизненной позиции, а в процессе решения конкретных учебных задач и проведения воспитательной работы не прослеживается развитие личности каждого школьника.

*Форма работы* – это вид деятельности. В социально-педагогической деятельности используются индивидуальные и групповые формы работы, краткосрочные и долгосрочные.

К *индивидуальным формам* работы можно отнести беседу, консультирование, патронаж (посещение на дому).

*Патронаж –* одна из форм работы социального педагога, представляющая собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющая установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявляя ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь. Патронажи могут быть единичными или регулярными, в зависимости от выбранной стратегии работы (долгосрочной или краткосрочной) с данной семьей.

*Консультирование* предназначено в основном для помощи ребенку или семье, испытывающей затруднение при решении каких-либо задач. Основная задача консультационной работы заключается в том, чтобы помочь обратившемуся за помощью посмотреть на свои проблемы и жизненные сложности со стороны, продемонстрировать и обсудить те стороны взаимоотношений и поведения, которые, будучи источниками трудностей, обычно не осознаются и не контролируются. Основой такой формы воздействия служит прежде всего изменение установок личности как на взаимодействие с другими людьми, так и на ситуации и стереотипы поведения. В ходе консультативной беседы человек получает возможность шире взглянуть на ситуацию, иначе оценить свою роль в ней и в соответствии с этим новым видением изменить свое отношение к происходящему, свое поведение.

*Надзор.* Существуют такие формы надзора, как официальный и неофициальный. Официальный надзор осуществляется социальным педагогом по поручению официальных органов (органов опеки и попечительства, органов управления образования), в обязанности которых входит контроль за теми или иными социальными процессами и явлениями, за деятельностью соответствующих социальных объектов и лиц.

Неофициальный надзор представляет собой взаимный контроль участников какого-либо процесса за соблюдением каждым из них формально установленных или добровольно взятых на себя обязанностей, правил поведения. В отличие от патронажа надзор не предполагает активных коррекционно-реабилитационных действий со стороны специалистов.

*Групповые формы работы:*проведение тренингов, лекториев, родительских собраний, классных часов, диспутов, встреч с родителями, администрацией, специалистами (медиками, психологами, юристами).

*Метод* – это способ практического или теоретического освоения действительности. С помощью метода социальный педагог может оказывать целенаправленное воздействие на сознание, поведение, чувства ребенка, а также воздействовать и на окружающую его социальную среду.

Рассмотрим наиболее употребляемые в процессе социально-педагогической деятельности методы.

Групповые формы работы дают возможность обмениваться опытом, задавать вопросы и стремительно получить поддержку и одобрение группы. Кроме того, возможность принимать на себя роль лидера при обмене информацией развивает активность и уверенность детей.

*Тренинг* как групповой метод работы – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов работы с целью развития компетентности в общении. В настоящее время цели проводимых тренинговых программ расширились, и тренинг перестал быть только областью практической психологии, заняв достойное место в социальной педагогике.

*Метод наблюдения*. Именно этот метод дает больше всего материала для воспитательной работы. Педагог наблюдает за общением ребенка, его поведением в семье, школе, на уроке со сверстниками, за его трудом. Социально-педагогическое наблюдение требует определенной подготовки: чтобы успешно изучать поведение, нужно умение точно наблюдать внешние проявление (действия, движения, речь, мимика), а главное – научиться правильно истолковывать их социальное значение. Наблюдение обычно проводится в естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности и общения. Если необходимо, то слова и поступки наблюдаемого записываются и тщательно анализируются.

*Беседа.* В социально-педагогической работе метод получения и корректирования информации на основе вербальной (словесной) коммуникации является важным способом проникновения во внутренний мир личности и понимания затруднений. Успех беседы зависит от предварительно установленного контакта; от степени ее подготовленности; от умения социального педагога выстраивать беседу. Насилу беседы предшествует краткое вступление, где излагаются тема, цели и задача опроса. Затем предлагаются вопросы наиболее простые, нейтральные по смыслу. Более сложные вопросы, требующие анализа, размышления, активизации памяти, размещаются по середине беседы. Вопросы объединяются по тематическому и проблемному принципам. При этом переход к новому направлению должен сопровождаться пояснениями, переключениями внимания.

*Диспут.* Данный метод способствует формированию суждений у детей. Он выявляет разные точки зрения детей на этические понятия, противоречивость в оценке разных форм поведения. Поэтому необходимо учить детей аргументировать свои взгляды, уметь выслушать другого, возразить ему. Роль социального педагога при проведении диспута внешне сводится к руководству им: оперативному направлению хода диспута, обобщению и анализу высказываний детей, подведению итогов. Положительный исход диспута зависит от тщательной подготовки к нему социального педагога: выбор темы диспута, понятной и близкой детям, тщательный отбор вопросов, которые будут предложены для обсуждения. Таких вопросов может быть немного, но каждый из них должен предполагать разные ответы; необходимо заранее согласовать с детьми тему диспута, подобрать соответствующую литературу, с которой дети знакомятся до диспута, использовать различные средства, например, видеофильмы, картины, фотографии и др.

*Метод убеждения и упражнения.* Особенность этих методов заключается в том, что социальный педагог имеет дело с детьми, у которых по каким-либо причинам не сформированы общепринятые нормы и правила поведения в обществе или же у него сформированы искаженные понятия об этих нормах и соответствующие формы поведения.

Убеждение *–* это разъяснение и доказательство правильности или необходимости определенного поведения. Оно выступает формой регуляции отношений ребенка и социума. Воспитательная сила убеждения обусловливается тем, как внутренне воспринимает его ребенок. Если убеждение не вызывает положительной внутренней настроенности ребенка, оно теряет свой основной смысл и тогда ничем не отличается от авторитарных методов воздействия на ребенка. Чтобы метод убеждения достиг своей цели, необходимо учитывать психологические особенности детей, их уровни воспитанности, интересы, личный опыт. Нельзя убеждать подростка командным тоном, тогда он перестает слушать и агрессивно относится к воспитанию.

Метод упражнения играет главную роль в формировании нравственных умений и привычек. Упражнения необходимы для того, чтобы в конечном итоге сформировать у детей и подростков нравственное поведение. Под нравственными упражнениями понимается многократное повторение действий и поступков детей в целях образования и закрепления у них необходимых в жизни навыков и умений. Эффективность использования метода упражнения повышается, если социальный педагог прибегает к таким формам организации метода упражнения, как игра: творческая, сюжетно-ролевая и др. В этом случае социальный педагог использует стремление детей к увлекательным целям.

*Метод поощрения и наказания.* Поощрение и наказание направлены к одной цели – формировать определенные нравственные качества поведения и характера ребенка. Но достигается эта цель различными путями: поощрение выражает одобрение действий и поступков, дает им положительную оценку, наказание осуждает неправильные действия и поступки, дает им отрицательную оценку. Оба метода напоминают подростку о неизбежной связи между поступком и его последствиями.

Существуют некоторые правила успешности применения этих методов, которые следует знать социальному педагогу: поощрения и наказания должны быть направлены не на личность ребенка, а на его недостаток; они должны быть мобильны и индивидуальны, применяться авторитетным в лице ребенка человеком; поощрения и наказания требуют уважительного отношения к ребенку, частое их применение к одному и тому же ребенку создает дополнительные трудности в работе с ним; в практической деятельности социального педагога должны применяться разнообразные виды этих методов.

*Анализ документов.* Он является одним из наиболее часто используемых методов в социально-педагогической работе, так как экономичен, позволяет быстро получить фактографические данные об объекте, которые в большинстве случаев носят объективных характер. Основные ограничения метода анализа документов: учетная и отчетная информация не всегда бывает достоверной и нуждается в контроле с помощью наблюдений и опросов; отдельные блоки информации очень быстро устаревают; подавляющее число данных в ведомственных документах не содержит информацию о сознании, мотивах, ценностных установках, направленности человека.

*Анкетирование.* Метод множественного сбора статистического материала путем опроса испытуемых. Анкета может быть рассчитана на получение материала, касающегося или непосредственно испытуемого, или третьего лица. Анкетный материал вскрывает преимущественно конечный результат, а не динамику процесса.

*Биографический метод.* При использовании этого метода предпочтение отдается «социальным биографиям», которые позволяют на основе анализа личных документов исследовать субъективные стороны общественной жизни. Фиксируются личные отношения человека к тем социальным процессам, социально-психологическим ситуациям, в которые он был включен опосредованно или непосредственно. Вариант этого метода – семейная биография. Изучение истории конкретной семьи позволяет выявить внутренние факторы. Влияющие на становление и функционирование человека, выделить механизмы трансляции процесса социализации.

*Метод экспертной оценки.* Данный метод основан на анкетирование или интервьюировании, с помощью которых выявляется информация, отражающая знания, ценностные ориентации и установки испытуемых, их отношение к событиям и явлениям действительности. Метод экспертной оценки используется на практике в ситуациях, когда та или иная проблема нуждается в оценке компетентных лиц – экспертов, имеющих глубокие знания о предмете или объекте исследования. Опросы компетентных лиц именуются экспертными, а результаты опросов – экспертными оценками.

Как видим, социально-педагогическая деятельность направлена на решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты несовершеннолетних. Основное назначение социального педагога – это социальная защита ребенка, подростка, оказание ему необходимой помощи, организация его обучения, реабилитация, адаптация его в обществе. Социальный педагог взаимодействует со всеми службами и учреждениями в решении проблем и оказании помощи учащимся школы и их семьи.

***О. О. Леднева***

**Особенности наименований коммерческих организаций**

**(на материале эргонимов г. Орска Оренбургской области)**

Имя собственное, являющееся названием предприятия, можно считать тем, что в маркетинге называют брендом, а действия по использованию этого названия – брендингом. Выбор такого имени оказывается существенной составляющей, обусловливающей успешность функционирования предприятия, привлекая внимание клиентов и информируя их о сфере деятельности организации. Имя является важным рекламным шагом. Изучению имён уделяется внимание в теории маркетинга, в то время как лингвистические исследования эргонимов немногочисленны. Целью нашего исследования является лингвистическое описание и классификация эргонимов на материале наименований коммерческих объединений, организаций и предприятий г. Орска Оренбургской области.

Номинация, или называние, – это процесс, постоянно сопутствующий познанию человеком окружающего мира. Чем полнее и точнее познание, тем расчленённее понятия и тем детальнее названия. Номинация (особенно первичная) ещё не есть выражение понятия. Слова, созданные непосредственно для называния объекта, – первичная номинация, слова образованные от других слов, – имена вторичной и так далее номинации. Мотивировка имён собственных (как и нарицательных) исторична и социальна. Для топонимов это – первичные нарицательные, характеризующие разновидность объектов, их местоположение, производимое ими впечатление, события с ними связанные, назначение или основное их использование, отношение одного объекта к другому, именования лиц, так или иначе связанных с данной местностью, культовое или идеологическое назначение объекта. Для антропонимов такими основными факторами, определяющими их мотивировку, служат физическая, психическая, биологическая, моральная, интеллектуальная характеристика лица, его социальная, национальная, территориальная принадлежность, родственные связи и т. д. Позже в антропонимии и в топонимии появляются символические именования, данные в честь идей, исторических событий, а также в честь деятелей современности, безотносительно к данным объектам. Все эти факты внелингвистические, наблюдающиеся во всех языках мира и у всех народов. «Собственные имена не могут быть объяснены, поскольку они простые метки, приданные индивидам, хотя мы можем сказать и показать, какому индивиду эта особая метка дана».

Статус имени, его место в языке будет определён в процессе его функционирования в речи. Е. А. Земская номинацией понимает не только процесс возникновения единиц языка и речи под, но и сами эти единицы. Говоря о номинации разговорной речи как о результатах языкотворческих актов, она отмечает, что в них словесно называется не именуемый предмет, а лишь отдельные его признаки [1; 1979]. Таким образом, номинации разговорной речи допускают разнообразные интерпретации, а номинации литературного языка однозначны и понятны вне контекста. По мнению Г. П. Мельникова, процесс наименования тесно связан с процессом узнавания, которое основывается на сопоставлении объектов и представлений о них с целью выявления их общих и отличительных свойств и признаков [2; 1970]. Справедливо замечание Б. Рассела о том, что слово должно означать то, что может быть узнано, а для этого требуется какое-либо распознавательное качество.

Когда мы встречаемся с похожими, но не идентичными названиями, мы предполагаем, что они означают разные вещи, хотя могут быть и именами одной вещи, рассматриваемой «под разными углами». Исследование процесса закрепления значения за звуковым комплексом раскрывает ассоциативные пути, которые соединяют в сознании человека представление об этом предмете с представлением о другом предмете или явлении. А. Гумбольтд отмечал: «Слово – не есть представитель самого предмета, …но выражение собственного нашего взгляда на предмет…».

Как отмечал Л. С. Выготский, в ситуации наименования «мы всегда имеем дело с перенесением по различного рода ассоциациям» (метафорическим, метонимическим, по смежности, по сходству и т. д.), то есть по закону комплексного (а не логического) мышления [3; 1956].

Как советуют специалисты в области нейминга, первое, что следует учитывать, выбирая название для торговой точки, – это ее *специфика*, а также *тематический портфель* товаров и услуг. Название магазина должно, прежде всего, отражать его концепцию и вызывать *положительные ассоциации* у покупателей. Второй шаг к поиску удачного названия – *новизна идеи.* Только новые оригинальные названия способны идентифицировать предприятие и предлагаемые им товары и эффективно выполнять свои функции. Следующий критерий – *лаконичность.* Названия магазинов должны быть краткими. По мнению некоторых экспертов, названия должны состоять из 1-2 слогов. *Эстетичность.* Названия магазинов должны быть благозвучными, не вызывать отрицательных эмоций. Название организации должно быть *удобным в произношении.* Этот признак близко примыкает к благозвучности. Для соответствия этому признаку словесные знаки должны иметь чередование гласных и согласных букв, советуют специалисты.

Впервые ввела термин «эргоним» и определила его значение профессор и доктор филологических наук А. В. Суперанская в монографии «Общая теория имени собственного». Эргоним – собственные имена деловых объединений людей, организаций, учреждений, предприятий. В работе определены два принципиально разных типа наименований для обозначения предприятий и учреждений: реальный, отражающий местоположение компании и характер ее деятельности (Центр полиграфии), и символический, «дающий лишь некоторый намек на характер деятельности» (кинотеатр «Мир»). Аббревиатуры, по мнению автора, занимают промежуточное положение: многие в расшифрованном виде оказываются названиями реального типа [3; 259].

Доктор филологических наук М. Е. Новичихина в книге по маркетингу «Как вы фирму назовёте…» предлагает классификацию по трем принципам:   
1) по степени мотивированности все коммерческие имена подразделяются на мотивированные и немотивированные; 2) по структуре номинации – на однословные и составные; 3) по «степени прозрачности» исследователь предлагает разделять коммерческую номинацию на прямую и непрямую [5; 53]. В первом случае непосредственно называется товар или услуга (магазин «Автозапчасти»), непрямая номинация подразумевает отсутствие связи названия с предлагаемым товаром либо соотношение на уровне ассоциаций (салон красоты «Ваниль»).

В основу нашего исследования мы положили следующую классификацию эргонимов:

– по структурному принципу, предлагаемому М. Е. Новичихиной, однословными стали такие названия, как: магазин одежды «Незнакомка», магазин мужской одежды «Эгоист», продуктовый магазин «Кулинария». Среди однословных наименований можно выделить подгруппы: *абстрактные* имена существительные: магазин одежды «Классика», продуктовый магазин «Прогресс», магазин нижнего белья «Инканто»; *собирательные* имена существительные: «Блинная»; *сложные имена существительные*, в том числе включающие иноязычные элементы: магазин DVD и MP3 дисков «Киномания», «Зоомир», «Эстетикцентр»; имена *собственные*, среди которых:

– *фамилии:* магазин мужской одежды «Онегин», рекламное агентство «Рекламов», мебельный магазин «Мягков»;

– *личные имена:* салон обуви «Ольга», магазин женской одежды «Людмила», парикмахерский салон «Элла», магазин детской одежды «Фунтик»;

– *имена героев художественной литературы:* магазин детской одежды «Пеппи», магазин канцелярских товаров «Буратино», туристическое агентство «Гулливер»;

– *исторические деятели:* ресторан «Тамерлан»;

– *географические названия:* салон обуви«Рим», мебельные магазины «Венеция» и «Даикс».

В составных наименованиях можно выделить подгруппы:

1) имя прилагательное + имя существительное: «Джинсовая легенда», праздничные агентства «Оранжевое настроение» и «Праздничный Орск», продуктовый магазин «Крестьянский дворик», ювелирный салон «Золотой лотос».

2) местоимение + имя существительное: магазины одежды «Твой стиль» и «Ваш стиль», стоматологический кабинет «Свой доктор»;

3) числительное + имя существительное: мебельный магазин «Двенадцать стульев», книжный магазин «Первое сентября», кафе-мороженое «Тридцать три пингвина», боулинг «Пять звёзд», салон обуви «Пятый сезон», Бар «007», «Ювелирная сеть – 585»;

4) имя существительное + имя существительное: мебельный магазин «Комфорт детям», праздничное агентство «Мастер настроения», рекламное агентство «Времена года», ювелирные салоны «Злато скифов» и «Остров сокровищ».

По семантическому принципу А. В. Суперанской, *реальными* типами наименований оказались: «Гастроном», «Книги», «Кулинария», «Провиант», «Блинная». Большинство наименований оказались *символическими: «*Мягкий знак», «Остров сокровищ», «Шубкин дом», «Оранжевое настроение», «Золотой рай». Названиями аббревиатурного типа явились: «ЦСК» (Центральный склад компьютеров), «АвтоЗИП» (запасные инструменты и принадлежности). *Вне описанной структуры* оказались такие наименования, как магазин канцелярских товаров «Пиши-считай»: название однозначно не может быть отнесёно к сложным словам, так как больше похоже на название из однородных сказуемых в повелительном наклонении; книжный магазин «Читай-город», похожий на обращение; бар «Ели-пили», название которого говорит о том, что в нём уже побывали посетители. До конца неясно однословные ли это структуры или всё же словосочетания.

В результате исследования мы обнаружили следующую статистику:   
*по структурному принципу*, предлагаемому М. Е. Новичихиной, однословными оказались 72% эргонимов. В свою очередь составными оказались 24% наименований. *По семантическому принципу*, предлагаемому А. В. Суперанской, наименованиями реального типа оказались 13%, среди которых символическими стали 10% наименований, названиями аббревиатурного типа – 3% эргонимов. Можно утверждать, что орские предприниматели предпочитают составным наименованиям однословные названия, а реальные наименования и названия аббревиатурного типа уступают символическим. Таким образом, процесс наименования идёт на пути к объединению смысла, назначения и ассоциаций в одно слово, которое подаётся в виде метафорического или метонимического переноса.

Прежде чем увидеть свой свет и оказаться на улицах и проспектах города, название подвергается целому процессу: сначала оно придумывается руководителями, менеджерами, или те же предприниматели обращаются за помощью   
в профессиональные бренд-агентства к брендмейкерам и копирайтерам (ещё их называют специалистами в области нейминга). Затем готовое название одобряет и регистрирует Роспатент, только потом оно появляется на вывесках города и заставляет по той или иной причине появиться нас – покупателей – в этом магазине. Предприниматели со всей России публикуют на интернет-страницах свои рекомендации и советы о том, как грамотнее подойти к вопросу об имени своей организации, ведь не зря же бытует истина: «Как лодку назовёшь, так она и поплывёт».

***Библиографический список:***

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Избр. психолог. исследования. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1956. – 362 с.

2. Земская, Е. А. Русская разговорная речь : лингвистический анализ   
и проблемы обучения / Е. А. Земская. – М. : Русский язык, 1979. – 240 с.

3. Мельников, Г. П. Речевая деятельность при билингвизме. «Четвёртый семинар по вопросам теории и практики перевода научной и технической литературы. 2-4 ноября 1970 (тезисы докладов)» / Г. П. Мельников. – М. ; Тбилиси, 1970.

4. Новичихина, М. Е. Как вы фирму назовёте… / М. Е. Новичихина. –   
М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 160 с. – ISBN 978-5-1704-6709-9.

5. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Супернская. – М. : Наука, 1973. – 368 с.

***Е. В. Лечкина***

**«Гендерные стереотипы»**

**в конфликте пьесы Юджина О'Нила «Спаянные»**

Гендерные исследования в современном литературоведении продолжают набирать обороты, оставаясь при этом преимущественно ориентированными на исследование гендерной поэтики женской прозы [4]. В то время как творчество драматургов начала 20 века представляет собой пласт, отражающий начало формирования нового взгляда на отношения полов, позже приведшего к сексуальной революции, формированию феминистской и началу формирования гендерной теорий. Этот период в западноевропейской драматургии представляет собой интерес для гендерного исследования и продолжает оставаться неразработанным.

В культурном пространстве начала 20 века настойчиво заявляют о себе противоречия социальной жизни. Одним из таких противоречий явилось положение женщин в послевоенной Европе, что закономерно отразилось на векторе развития американской художественной мысли. Вновь проявившиеся требования женщин по отношению к собственному статусу явились движущей силой для появления разного видения проблемы взаимоотношения полов.

Представители «новой драмы» Г. Ибсен, А. Стриндберг и Ю. О′Нил   
не остались в стороне от набирающей актуальность проблематики, представив собственную трактовку «вопроса пола». А. Стриндберг, будучи приверженцем натурализма, достаточно полно реализует концепцию «Женственности»   
З. Фрейда, фактически, иллюстрируя действие комплекса «кастрации» в своей пьесе «Фрекен Жюли». «Кукольный дом» Г. Ибсена современники воспринимают как манифест феминизма [3]. Юдж. О′ Нил в своем творчестве, охарактеризованным Э. Бентли «грехом кровосмешения психологий» [8], неоднократно обращается к проблеме межличностных взаимоотношений мужчины и женщины. В частности, в пьесе «Спаянные» драматург высказывает точку зрения, опередившую развитие культурного сообщества Европы и явившуюся конструктивным взглядом на набирающую обороты «войну полов», внеся, таким образом, свой вклад в «феномен социальной драматургии» [8].

Пьеса «Спаянные» обладает сюжетом, основой которого, является конфликт, в ходе которого демонстрируется, на наш взгляд, действие двух гендерных концепций, занимающих значительное место в современной гендерной теории и принадлежащих С. Бем.

«Концепция гендерной схемы» тесно связана с «понятием гендерного стереотипа», и ее сутью является экзистенциальное стремление человека упорядочивать свои знания о мире, где классификация «мужское – женское» является основной и в процессе которого «стереотипы» являются инструментами такого упорядочивания. Поведение вне соответствия «гендерной схеме» являет собой отклонение от «генденого стереотипа» вызывает фрустрацию, которая,   
в свою очередь, повышает конфликтогенность и определяет поведение в ходе самого конфликта [7].

Другая концепция, реализуемая во второй половине конфликта, – «концепция андрогинии», основой которой является мнение С. Бем о том, что андрогинность личности является ключевым фактором в решении затруднительных ситуаций, связанных с полом. Способность проявить неполотипичные качества личности играет основную роль в степени удовлетворенности отношениями между полами [7]. Обе концепции взаимодействуют между собой, так как андрогиния, собственно, и представляет собой относительный отказ   
от «гендерных стереотипов» и формирование ситуативно-адекватной гендерной идентичности. Гармоничность состояния личностей во взаимодействии друг   
с другом зависит от возможности проявить качества, нетипичные для принятых в культуре «гендерных идентичностей».

Представленные концепции являются основой проблематики гендерного конфликта пьесы.

Конфликт – ситуация, в которой каждая из сторон стремится занять позицию, несовместимую или противоположную по отношению к интересам другой стороны [2]. Понятие «гендерный конфликт», в широком смысле, являет собой действие или состояние, обусловленное столкновением гендерных ролей, норм, ценностей и отношений [3].

Итак, сюжет пьесы представляет собой конфликтную ситуацию между des amoreux, развитие которой заставляет их покинуть общий дом в поисках утешения. Героиня отправляется к старинному другу, герой vers une bohemienne. Общение с третьими лицами позволяет обоим иначе взглянуть на ситуацию и вернуться ради установления конструктивных контактов и вероятностного разрешения конфликта [10].

В художественных образах героев, представленных в начале пьесы, отражены факторы потенциальной конфликтогенности в рамках гендерного взаимодействия. Элеанор не хватает гармонии «…lacks harmony». Нехватка гармонии означает неудовлетворенность и как следствие неустойчивость во взаимоотношениях, потребность в поиске иных углов зрения. Что касается героя, он также является носителем противоречия, суть которого неопределенности отношения к миру в целом. Майкл является личностью жестокой и сострадающей в одно и то же время. Этот факт позволяет составить представление о «гендерной идентичности» Майкла. Именно его личность в конфликте явится конструктивной частью движущей силы, поэтому его характер представляет принципиальный интерес. Жестокость является типизированной для «мужской идентичности», сострадательность – для женской. Именно эта способность к проявлению «нетипичного» позволит герою разрешить конфликтную ситуацию. Деструктивной окажется Элеанор, так как ее проявления будут значительно более интуитивными и бессознательными.

Началом конфликта становится утверждение, воспринятое Майклом как скрытая вербальная агрессия. Элеанор в шутку рискует предположить, что эмоциональная привязанность Майкла по отношению ней фактически в иерархии ценностей героя стоит выше творчества и сам творческий процесс несамостоятелен по отношению к героине. Героиня как бы начинает «расшатывать» ситуацию, реализуя свою неудовлетворенность. Для Майкла появляется угроза того, что мужское доминирование, личное и творческое окажется фальшивым, на самом деле несуществующим конструктом мужской личности. То, что самим Майклом идентифицируется как реакция на угрожающее поведение женщины, представляющее собой попытку лишить героя воспринятой идентичности мужчин-творца, совершенно иначе воспринимается Элеанор. Поведение Майкла неприятно поражает героиню, что еще раз доказывает, неудовлетворенность Элеанор скорее интуитивна, чем сознательна. Выясняется, что в системе координат любовника ей отведена подчиненная роль. Это рождает внутренний протест, выраженный в иронической реплике: «I love you for say “we”. But the “we” is you. I only (with a smile of ironical self-pity) act a part you′ve created». Носителем точки зрения о собственном доминировании является только Майкл, у Элеанор вообще нет заранее подготовленной оценки для сложившейся ситуации, поэтому высказывания Майкла не вызывают первоначально ничего, кроме недоумения. Такая реакция героини говорит о том, что она сама не воспринимает себя неполноценной или несамостоятельной личностью. Гендерная стереотипизация у героев различается. Майкл воспринимает поведение Элеанор как неоправданную агрессию, направленную против ценности собственной идентичности, Элеанор понимает поведение героя как попытку сегрегации. Это понимание усугубляет состояние героини, заставляет ее проявлять дальнейшую агрессию.

Далее конфликт раскрывается в связи с инстинктивным отказом Элеанор от близости с Майклом, реакционным по сути, но воспринятым как попытка манипулирования, где предметом манипуляции является базовая потребность героя в близости. С появлением на сцене Джона, старого друга Элеанор, под угрозу ставится реализация другой значимой потребности героя – потребности в преданности со стороны любимого человека. Для Элеанор эти потребности созвучны стремлению к безграничному владению и доминированию, что является не просто неприемлемым, а разрушительным для ее личности, о чем она и сообщает Майклу: «…the knock on the door – was liberation (in anguish)…». Далее из уст героини звучит вопрос «If I′m destroyed what is left for you to love?». Конфликт распространяется, теперь затрагивая не только представления Майкла о себе как о мужчине, но представления об Элеанор как о женщине. Угроза собственной «неидентичности» теперь дополняется и «неидентичностью» Элеанор. Вопрос демонстрирует, что те изменения, которых так жаждет Майкл, способны оказаться фатальными для Элеанор, то есть такое устранение противоречий не может явиться конструктивным решением конфликта. Но Майкл продолжает настаивать «I′m not enough for you!». Тщетность борьбы за автономность собственной личности со стороны Элеанор не укрывается от героя, хотя и предстает в ином свете: «You fight against me as if I were your enemy. Every word or action of mine which affects you, you resent». Будучи истолковано превратно, это рождает ревность со стороны героя. На этом этапе ярко демонстрируется действие стереотипов андроцентризма, суть которых состоит   
в представлении женщины как маргинальной в социальном и психологическом плане личности, не способной к самостоятельному продуцированию решений   
и представлений о социуме [6; 7]. Более того, отказ женщины от принятия мужских норм и ценностей относительно ее самой рождает агрессию, теперь   
со стороны Майкла. Сегрегация по принципу пола, но не модулирование «стереотипов» ведет к дальнейшей эскалации конфликта.

Такая реакция Майкла является унизительной для Элеанор. Унизительными являются притязания на определение приоритетов развития ее индивидуальности и стремление сделать самого себя единственным источником динамики внутренней жизни героини. Попытка женщины указать на стремление расширять собственные индивидуальные границы за счет сокращения площади ее индивидуального пространства приводит только к обострению противостояния. На следующем этапе конфликта решения Майкла оказываются автоматическими и гендерноокрашенными, неотделимыми от убежденности в своей эталонной, природной правоте. В мировоззрении Майкла собственная личность   
в конфликте оказывается более ценной и значимой; собственные проявления   
в социуме более конвертируемыми. Это ярко демонстрируется эпизодом, когда отсутствие финансового успеха и признания публики, в случае с Элеанор, является свидетельством недостатка ее таланта, где указывается на то, что она только материал для режиссера – мужчины. В то время как отсутствие того же самого у Майкла ни о чем не свидетельствует, более того, его оскорбляет даже намек героини на то, что их ситуации во внешнем своем выражении равностепенны. В игру вступает мировоззренческое убеждение в том, что мужчина-творец в своем праве выносить любого рода суждения, которые обязательно должны восприниматься как более весомые, чем те, что принадлежат героине и уж тем более весомые, чем ее чувства. Слово «деревянный» звучит из уст Элеанор при описании женских образов в пьесах Майкла. Это в полной мере отражает специфику характеристики отношения героя к своей любовнице, в частности, и героиням своих пьес как следствие. «Деревянность» подразумевает овеществленность, а следовательно, неспособность к активному противостоянию, что является непременным условием состоятельности любого конфликта. Это не просто вскрывает внутренние механизмы ситуации, а дает понимание того, что все, что происходит, является для Майкла аномальным по сути, неукладывающимся в систему его ценностей, его мировоззрения. Глубина восприятия мужчины оказывается несостоятельной ни в чем, что касается взаимодействия в том качестве, которое необходимо Элеанор, но, более того, виновной в этом оказывается женщина. Она оказывается «неправильной другой» [8]. Ощущая развитие ситуации как попытку лишения «идентичности» (в ее восприятии), теперь уже более определенно, также как это было с Майклом в начале пьесы; женщина продолжает атаковать. Она объявляет их общего друга Джона своим любовником, что отражает склонность женщины к саморазрушению. Герой, не воспринимая это таким образом, считает что, действия любовницы направлены на унижение его самого, то есть обесцениванию воспринятых им гендерных ролей. Стереотипы и «ригидная гендерная идентичность» играют основную роль в том, что Майкл, как и Элеанор, впадет в деструкцию, сказав: «I will drag it lower than you! I will stamp it into the vilest depths! I will leave it dead! I will murder it and be free!». Такими намерениями Майкла заканчивается первый акт пьесы. Стремление героя к доминированию как конструкту «типичной мужской идентичности» обрушивает ситуацию, так как любовница не ведет себя ожидаемым образом. Она ведет себя «не по схеме». Элеанор заходит   
в тупик, впадая в саморазрушение.

Во втором акте пьесы содержание конфликта показано в преломлении чувств самих героев, которые ищут утешения. Здесь в действие вступает возможность «андрогинии».

Итак, Элеанор отправляется к своему старому другу и несостоявшемуся любовнику Джону, которому и рассказывает о своих чувствах по поводу состоявшейся ссоры. Основным мотивом для лжи, по убеждению героини, явилось то, что она испытала унижение и вынуждена была защищаться: «I had to tell that lie! He was degrading me! I had to revenge myself! «и возвращается домой, убежденной Джоном в необходимости расставить все точки над i.

Майкл снимает на улице une putain, в общении с которой и раскрывается суть его позиции в конфликте. Avec cette putain он ведет себя так же, как с Элеанор или любой другой женщиной, и, разумеется, наталкивается на то же самое восприятие. Он оскорбляет и унижает предмет предполагаемого вожделения, тем же самым образом, как сделал это с Элеанор, отнимая у нее право на самостоятельную ценность, вне рамок ее профессии, в которой предполагается материальная оплата за «любовь»; инструментом унижения становятся деньги или, говоря точнее, попытка конвертируемости денег для оплаты душевных привязанностей, попытка насильственного отбора и уничижения личного, социальным инструментом «(stares from the bill to him, flushing beneath her rouge) Say! I do not like the way you act. (proudly) I do not take nothin′ for nothin′ – not from you, see!». Несоразмерность мужского и женского восприятия раскрываются именно при встрече с проституткой. Появившееся представление о «женском взгляде» заставляет Майкла пересмотреть свои притязания по отношению к любовнице. Майкл меняет точку зрения на состоявшиеся события, говоря о том, что он не хотел оскорбить женщину и продолжив далее «You are a symbol. You are all the tortures man inflicts on woman – you are the revenge of woman!». Акценты взаимодействия с женщиной смещаются от обладания к сохранению, что само по себе типично для «женской гендерной идентичности». С этого момента в игру вступает концепция «андрогинии». Герой возвращается домой. Манифест мужчины-творца в конце второго акта звучит совершенно иначе, чем это было в начале пьесы: «That goes deeper than wisdom. To learn to love life – to accept it and be exalted – that′s the one faith left to us. (then with a tremulous smile) Good-by. I′ve joined your church. I′m going home.». Самосознание личности меняется, стереотипные гендерные установки утрачиваются, им на смену приходит более полное и глубокое понимание сути взаимоотношений. Способность к проявлению ситуативно-релевантных качеств личности, но не стремление к подгонке ситуации к «схеме» позволяет герою найти новые точки опоры в конфликте и представляет собой «андрогинию» в действии. В последовавшей далее беседе с Элеанор, Майкл называет это свое состояние «revelation» (откровение).

Итак, в пределах данного исследования было рассмотрено художественное изображение гендерного конфликта. Конфликт в пьесе разрешен конструктивно и удовлетворяет заявленным концепциям гендерной теории. Происхождение конфликта в пьесе связано с неудовлетворенностью женщины взаимоотношениями с мужчиной. Сутью неудовлетворенности, как выясняется, является отношение к ней как «женщине», то есть использование «стереотипа», удовлетворяющего мужчину, но не ее саму. Конфликт представляет для героини борьбу за принятие любовником собственной «нетипичности». Майкл воспринимает такое поведение героини как угрозу собственной «гендерной идентичности», стереотипы которой его не просто устраивают, а показали себя как эффективные. Нежелание Майкла пересмотреть свои стереотипы и стремление Элеанор вырваться за их рамки рождают гендерный конфликт, основой которого, как уже было заявлено, является «концепция гендерной схемы». Разрешением конфликта мы почти целиком обязаны главному герою пьесы. Именно его андрогинные проявления, вскрывшиеся при встрече с проституткой, дают конструктивный вектор развитию конфликта. Этот поворот в пьесе также удовлетворяет «концепции андрогинии» так как одной из значимых ее черт является способность к урегулированию сложных ситуаций, связанных с гендерными разногласиями. Использование андрогинных установок при разрешении конфликта генерирует новый взгляд на взаимоотношения полов, где предпочтение отдается ситуативному моделированию идентичностей женщины и мужчины в их обоюдном восприятии.

***Библиографический список:***

1. Академик – словари и энциклопедии на академике – Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://literary\_ criticism.academic.ru/. – Конфликт.
2. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>. – Конфликт.
3. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>. – Кукольный дом.
4. Литературоведческие тексты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.a-z.ru/women_cd1/html/gender_issledovanija_v_literature.htm>. – Гендерные исследования в литературоведении: проблемы гендерной поэтики.
5. Московский центр гендерных исследований [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gender.ru/russian/glossary/#H0438>. – Гендерный конфликт.
6. Словарь гендерных терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.owl.ru/gender/047.htm>. – Гендерный конфликт.
7. Бем, С. Линзы гендера: Трансформация взгляда на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН). – 336 с. – ISBN 5-8243-0587-0.
8. Бентли, Э. Жизнь драмы / Э. Бентли ; пер. с англ. В. Воронина ; пред. И. В. Минакова. – М. : Арисс-Пресс, 2004. – 416 с. – ISBN 5-8112-0818-9.
9. Бовуар, С. Второй пол / C. Бовуар // Библиотека Гумер. Психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\_Buks/ Psihol/Bovuar/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/%20Psihol/Bovuar/index.php).
10. O′ Neill, E. Welded A Play in Three Acts / E. O′ Neill // Project Gutenberg Australia a treasure-trove of literature [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://gutenberg.net.au/.

***И. В. Палагина***

**Реализация возможностей цифровой обработки**

**аналоговых рентгенограмм в прикладных программах**

Значительная часть задач обработки информации и анализа данных связана с изображениями. Методы обработки изображений играют значительную роль в научных исследованиях, промышленности, космических исследованиях. Примерами применения этих методов могут служить повышение контраста изображений, создаваемых электронным микроскопом, коррекция искажений изображений, принимаемых с космоса, исследование природных ресурсов по фотоснимкам, передаваемых со спутников Земли, формирование и улучшение качества биологических и медицинских изображений, включая рентгенограммы, термограммы и изображения радиоизотопной диагностики, обнаружение дефектов в деталях машин с помощью рентгеновских дефектоскопов.

Из-за несовершенства формирующих и регистрирующих систем записанное ими изображение представляет собой искаженную копию оригинала. Поэтому в настоящее время активно разрабатываются специальные математические и цифровые методы обработки реальных изображений, основная задача которых – существенно улучшить качество реальных изображений и тем самым увеличить объем информации, доступной для анализа из обработанных изображений.

Увеличить объем доступной для анализа информации можно путем программной обработки цифровых копий исходных аналоговых изображений. Задача получения цифровой копии пленочной рентгенограммы наиболее просто решается путем фотографирования снимка на ярком фоне с помощью цифровой камеры. Такой способ позволяет получить цифровое изображение наилучшего качества.

Общая схема обработки пленочных рентгенограмм с помощью программы представлена на рисунке 1.

аналоговая

рентгенограмма

цифровая копия рентгенограммы

применение

прикладной

программы

улучшенное изображение

*оцифровка*

*считывание изображения*

*вывод*

*изображения*

*Рис. 1. Схема программной обработки аналоговых рентгенограмм*

Таким образом, необходимо разработать компьютерную программу, которая позволит осуществить различные приемы цифровой обработки в пространственной области и тем самым повысить визуальные качества медицинских изображений. Основные возможности, которые должна предоставлять программа по обработке изображений в пространственной области:

* производить инверсию яркости изображения;
* масштабирование;
* выделение и обработка различными методами как отдельных участков, так и всего изображения;
* повышения контраста;
* пространственная фильтрация;
* яркостная коррекция (включающая в себя увеличение и уменьшение яркости, гамма-коррекцию).

Кроме того, программа должна обеспечивать чтение исходного изображения из графического файла, запись обработанного изображения в файл, возможность отмены последнего действия.

Разработка алгоритмов производилась в среде MATLAB.

Рассмотрим возможности и эффективность программы на примере обработки конкретных рентгеновских снимков.

На рисунке 2 представлен результат обработки рентгеновского снимка методом линейного растяжения. Из гистограммы исходного изображения видно, что яркости элементов снимка занимают практически весь диапазон, поэтому зрительно изменений не заметно. Их можно зафиксировать по небольшому изменению гистограммы. Эффективность метода выше при обработке участка изображения.

|  |  |
| --- | --- |
| P2220020 | раст |
| ис | гист_раст |

*а) б)*

*Рис. 2. Результат обработки рентгеновского снимка методом линейного*

*растяжения яркостного диапазона: а) исходное изображение и исходная   
гистограмма; б) обработанное изображение и соответствующая гистограмма*

На рисунке 3 представлен результат обработки оцифрованного рентгеновского снимка методом выравнивания гистограммы яркостей.

|  |  |
| --- | --- |
| P2220020 | p |
| ис | **гист1** |

*а) б)*

*Рис. 3. Результат применения метода выравнивания гистограммы яркостей: а) исходное изображение и исходная гистограмма;*

*б) обработанное изображение и его гистограмма*

Сравнивая исходное изображение и обработанное, можно сделать вывод, что это преобразование эффективно для улучшения визуального качества низкоконтрастных деталей. Гистограмма обработанного изображения показывает, что рентгеновский снимок после преобразования имеет более равномерное распределение яркостей, что и обеспечивает лучшее зрительное восприятие.

На рисунке 4 представлен результат обработки рентгеновского снимка методом нечеткого маскирования.

|  |  |
| --- | --- |
| P1190066 | iz2 |

*а) б)*

*Рис. 4. Результат применения метода нечеткого маскирования:*

*а) исходное изображение; б) обработанное изображение*

Применение разностного метода приводит к подчеркиванию границ элементов изображения и усилению перепадов яркости, гистограмма изображения не испытывает больших изменений. Благодаря высокой эффективности и простоте реализации данный метод широко используется для повышения контраста изображения.

Наилучшие результаты обработки изображений удалось получить при последовательном применении нескольких методов. Результат применения совокупности методов представлен на рисунке 5.

|  |  |
| --- | --- |
| P2220020 | нч_выр |
| *а)* | *б)* |

*Рис. 5. Результат применения суперпозиции методов обработки*

*к изображению: а) исходное изображение; б) обработанное изображение*

При обработке первоначально была использована операция выравнивания гистограммы, затем последовательно применялись методы нечеткого маскирования и фильтрации.

Таким образом, создана компьютерная программа, которая позволяет существенно повысить визуальные качества оцифрованного рентгеновского снимка, работая в пространственной области. Программа может производить инверсию яркости изображения, масштабирование, выделение и обработку различными методами как отдельных участков, так и всего изображения, повышение контраста, пространственную фильтрацию, яркостную коррекцию (включающую в себя увеличение и уменьшение яркости, гамма-коррекцию).

Рассмотренные выше результаты относятся к работе по восстановлению системы обработки цифровых аналоговых рентгенограмм.

Вторая часть работы посвещена практически важному случаю в клинической практике. В случае получения травмы во время автомобильных и других аварий, в мягких тканях могут оставаться небольшие кусочки пластика и стекла и других инородных предметов. Эти предметы обладают практически таким же коэффициентом поглощения рентгеновских лучей, что и мягкие ткани, принципиально важной является задача выделения слабо контрастных элементов на реальных аналоговых рентгенограммах. Решение этой задачи осуществлялось на модельном эксперименте, где слабо контрастный элемент представлял стеклянную пластинку, помещенную в прозрачную жидкость, абсолютный показатель которого близок к абсолютному показателю преломления стекла. В качестве таких жидкостей использовались: вода n1=1.33, глицерин n2=1.47. Показатель преломления стеклянной пластины 1.5.



*а) б)*

*Рис. 6. Результат обработки цифровой фотографии слабо контрастной*

*системы стекло, вода, методом цветовой коррекции и выделением краев:*

*а) обработанное изображение; б) исходное изображение*

Следует отметить, что практически на всех исходных цифровых фотографиях система стекло, жидкость представляла собой мало контрастные объекты. В результате применения ряда цифровых методов цифровой обработки удалось выделить границу этих областей, что позволит в случае цифровых копий аналоговых рентгенограмм выделить и обозначить границы мало контрастных область, то есть обнаружить инородные малоконтрастные предметы   
во внутренних тканях человека.

Таким образом, восстановлена система цифровой обработки аналоговых рентгенограмм, реализована методика выделения границ малоконтрастных областей с использование модельной системы: стекло, жидкость.

***Библиографический список:***

1. Цифровая обработка изображений / авт.-сост. Р. Гонсалес, Р. Вудс. –   
М. : Техносфера, 2005. – 1072 с. – ISBN 5-9483-6028-8.

***И. Н. Пасечная***

**Роль сказки в формировании духовно-нравственных ценностей**

**у детей младшего школьного возраста**

Сказка – любимый литературный жанр детей всех возрастов. Это объясняется тем, что сказка доступна пониманию и построена таким образом, чтобы ребенок постепенно развивался вместе с ней, обучался таким понятиям, как добро и зло, дружба и вражда, любовь и ненависть. С помощью сказки развивается эмоциональная сфера ребенка, который переживает за судьбу главного героя и уверен в победе добра над злом. Сказки дают богатый материал для развития творческих способностей, познавательной активности, для самораскрытия личности ребенка.

Особым образом к данному жанру относятся младшие школьники.   
В сказках в равной степени для них привлекательны и развитие действия, сопряженное с борьбой светлых и темных сил, и чудесный вымысел, и идеализированные герои, и счастливый конец. На материале сказок эффективно формируется умение представлять и характеризовать персонажей, а также способность замечать жанровые, языковые, композиционные особенности произведений. Ребенок всегда проецирует на себя образ главного героя любимой сказки и, находясь под этим влиянием, строит свою самооценку в зависимости от того, каким он видит себя через этот образ.

Кроме этого, сказка является удачным учебным материалом и в связи с тем, что у детей данного возраста весьма велик интерес к этому жанру. Дети довольно быстро приходят к пониманию литературы как изображения. Постепенно у них формируется способность в меру своего жизненного опыта обобщать и содержание произведения.

В системе обучения нравственное формирование личности ребенка является одной из важнейших задач, главным стержнем всестороннего развития личности. Безусловно, это длительный и сложный процесс, успешное осуществление которого требует согласованности и преемственности в воспитательной работе педагогов. Нравственная направленность заключена в каждой сказке – это дружба, отзывчивость, доброта, честность, смелость. Любимые герои становятся образцами для подражания. С удовольствием перевоплощаясь в полюбившийся образ, ребенок добровольно принимает и присваивает свойственные ему черты. Самостоятельное разыгрывание роли младшими школьниками позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами. Таково влияние на читателя как положительных, так и отрицательных образов.

Понимая, что общество поощряет положительные качества, а отрицательные осуждает, дети в большинстве случаев хотят подражать добрым, честным персонажам. Одобрение же взрослыми достойных поступков создает у младших школьников ощущение удовлетворения, которое служит стимулом к дальнейшему контролю над своим поведением. Однако многие темы, сюжеты предлагают борьбу, противопоставление добра и зла путем эмоциональной характеристики положительных и негативных персонажей. Дети, наряду с положительными героями, могут подражать и отрицательным, что бывает довольно часто.

Главная функция духовно-нравственных ценностей состоит в том, чтобы сформировать у младшего школьника нравственное сознание, активную жизненную позицию, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствам социальных норм, общественного долга.

Решая проблему полноценного восприятия художественного произведения в начальной школе, учителю необходимо умение применять на уроках эффективные методы, приемы, формы и средства обучения, способствующие разрешению данного аспекта.

Одним из таких средств является творческая работа, применение которой позволит повысить уровень восприятия сказки. Достаточно сложно добиться высокого уровня литературного развития, понимания прочитанного произведения, выделения и осмысления образов, если не включать в урок литературного чтения такие виды самостоятельной деятельности, которые помогут раскрыть творческий потенциал учащихся, проявить фантазию, отразить формирующийся индивидуальный вкус. Для того чтобы понять, каков сказочный герой, младшему школьнику надо научиться элементарно анализировать его поступки, оценивать их, понимать мораль произведения. Умение представить героя сказки, его переживания, конкретную обстановку, в которой развиваются события, во многом зависит от личного опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить.

Большое значение в процессе формирования духовно-нравственных ценностей играет и эмоциональная активность школьников, то есть заинтересованное восприятие какого-либо познавательного материала, сочувствие, сопереживание, желание принять участие в событиях, оценить их. Эмоциональная активность ребенка может проявляться в экспрессивной окраске речи, в мимике, жестах, движениях. Сказка обладает повышенной эмоциональной окрашенностью, живыми, яркими образами, позволяющими судить об отношении ребенка к полученной информации. Воображение же читателя младшего школьного возраста лучше всего поддается воздействию. Учитывая данные особенности, следует начинать с работы над воссоздающим типом воображения с тем, чтобы впоследствии на этой основе перейти к развитию более продуктивного типа творческого воображения, состоящего в умении детально представить картину в словесном оформлении.

В связи с этими перед учителем стоит ряд задач: понять переживания ребенка и помочь ему полнее проявить свои чувства, научить анализировать и передавать в игре-драматизации эмоциональное состояние персонажей.

Работая над сказкой, педагогу нетрудно научить детей понимать идею произведения, составлять план и делать пересказ. Младшие школьники уже могут сопоставлять поступки литературных героев со своими поступками; могут обсуждать эти действия, рассуждать о том, что бы они сделали на месте данного персонажа. Важно показать детям, из чего состоит сказка, как она «складывается», дать представление о героях, о системе событий и роли в них персонажей сказки, о богатстве изобразительных средств и образности речи, что будет способствовать развитию фантазии и творчества учащихся.

При работе с системой образов сказки необходимо научить детей определять роль каждого из них в сюжете, давать характеристику со стороны его сказочной функции. За захватывающим фантастическим сюжетом, за разнообразием персонажей нужно помочь ребенку увидеть главное, что есть в сказке, – гибкость и тонкость смысла, яркость и чистоту красок, поэзию народного и авторского слова. Эта проблема находит свое решение только в комплексном подходе к изучению сказки в начальной школе.

Как уже было отмечено, в младшем школьном возрасте дети знают много сказок, с удовольствием их читают и разыгрывают, любят фантазировать. Но для того чтобы увлечь детей данными играми, необходимо прежде всего объяснить и показать им приемы работы по придумыванию сказок, включив школьников в коллективную творческую работу.

Учителю следует помнить, что руководить игрой необходимо так, чтобы увести детей от случайного выбора игры к сознательному и обдуманному. Только тогда, когда учащиеся поймут, как можно придумывать различные игры, как вносить в привычные действия новое содержание, они смогут и самостоятельно придумывать свои сказочные истории.

Работу со сказками с детьми младшего школьного возраста можно вести в два этапа. На первом этапе необходимо уделить особое внимание диалогу действующих лиц, их движениям и мимике. Учащимся можно предложить создать сочинения на основе контаминации сказок и драматизировать их (разыграв по ролям), передавая характер персонажей, используя образные слова и интонационную выразительность.

На втором этапе можно предложить учащимся составить сценарий (литературно-музыкальную композицию) по мотивам прочитанной сказки, а затем старательно исполнить в соответствии с ним отведенную каждому ученику роль. При этом важно помнить, что большое влияние на деятельность детей оказали бы беседы о театре, включение их в подготовку сценария, ознакомление с понятиями «режиссер», «актеры», «сцена», «декорации» и т. п.

Главное в любой сказке может быть осмысленно младшими школьниками только в том случае, если учитель при руководстве чтением сказок будет опираться на их литературоведческую специфику и последовательно формировать необходимые умения, важные в плане литературного развития учеников.

Педагогическая значимость сказки лежит на поверхности. Сказка дает возможность ребенку представить мир на интеллектуальном и подсознательном уровнях, открывает ему новые горизонты в окружающей действительности. Словом, сказка дает ребенку то же, что и литература других жанров, только чаще всего она не требует от ребенка обширных знаний и богатого жизненного опыта.

Каждому возрасту соответствует свой «сказочный диапазон». Но в целом, являясь эффективным инструментом познания мира, сказка оказывает ребенку незаменимую услугу, развивая его интеллектуально и нравственно. Сказка вовлекает младшего школьника в мировой культурный процесс, позволяет формировать оптимистическое мироощущение, развивает в ребенке внутренний потенциал для мужественного восприятия действительности, прививает ему художественный вкус, приучает любить и чувствовать слово.

Литературная сказка, как и фольклорная, способна интеллектуально развивать ребенка. А в силу своих особенностей обладает и дополнительными возможностями. Она может быть написана специально для развивающего издания, где должна повествовать о каких-либо явлениях природы. В других случаях она призвана выполнять узко дидактические задачи: учить счету, отрабатывать произношение звуков и т. д.

К сожалению, подобные задачи очень трудно сочетаются с художественностью, со сказочностью как таковой, они сковывают фантазию автора. В таком тексте часто страдают либо сказка, либо дидактический материал. Либо и то, и другое.

Сказка является необходимой частью круга детского чтения. И не только потому, что сказочные сюжеты очень нравятся детям и забавляют их, а еще и потому, что сказка непринужденно открывает перед ребенком новые горизонты познания. Учитель как бы обращается к детям, сообщая о том, свидетелем чего он являлся. Не случайны в сказках выражения «И я там был…».

Чтение сказок предполагает тесный контакт со слушателями. И всё-таки нельзя рассматривать сказку исключительно как воспитательный или дидактический прием, которым можно пользоваться по своему усмотрению, точно рассчитав ее воздействие.

Однако освоение мира не состоит в одном лишь интеллектуальном его постижении. Воздействие сказки на личность намного глубже и многоплановее. Сказка способна сыграть неоценимую роль в нравственном и психическом развитии ребенка, в формировании личности. Она является связующим звеном между отдельной личностью, в частности ребенком, и коллективным накопленным человечеством духовным опытом. Сказка помогает включить младшего школьника в культурный процесс народа и всего человечества. А сказочник, будь он известным писателем или неведомым нам коллективным автором, концентрируя бессознательное в образах и сюжетах, иллюстрирует передаваемую мысль, идею.

Для того чтобы понять роль сказки в формировании художественного вкуса у детей младшего школьного возраста, нужно рассматривать ее не как подготовительную ступень к литературе или литературу низшего ранга, а как равноправную ее часть, форму художественного осмысления, восприятия действительности.

Понятая и принятая ребенком сказка является как раз тем творением, которое подготавливает ребенка к восприятию литературных произведений других жанров. Чем раньше ребенок постигнет красоту сказочных условностей, тем скорее в нем разовьется вкус к литературе в целом, даже если с возрастом он откажется от сказки как таковой.

Обучаясь восприятию сказки, ребенок познает художественное осмысление окружающего мира; происходит процесс формирования таких нравственных ценностей, как доброта, отзывчивость, сочувствие, любовь, забота, честность, дружба. По справедливому замечанию Дж. Толкина, «один из уроков волшебных сказок <...> заключается в том, что в неоперившемся, неуклюжем, себялюбивом юнце разговор об опасности, горе, тени смерти может пробудить достоинство, а иногда и мудрость» [1; 21].

Нравственное воспитание осуществляется в процессе всей жизнедеятельности читателя, с учетом возраста и той среды, которая определяющим образом влияет на ценностные ориентации младшего школьника (семья, окружающая среда, друзья). Пути и средства нравственного воспитания имеют свою специфику при организации специальной работы по нравственному просвещению учащихся, формированию у них нравственного опыта в коллективной жизни, в общении, в совместной деятельности, при воспитании нравственных привычек и формировании нравственных чувств.

Основой воспитания, определяющей нравственное развитие, является формирование гуманистических отношений детей, не зависимо от содержания, форм и методов воспитательной работы. Проживая сказку, дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

Таким образом, формирование духовно-нравственных ценностей, воспитание художественного вкуса, любви к литературе, в частности к сказке, у детей младшего школьного возраста прямо связано с формированием личности. Эти понятия неотделимы друг от друга. Сказка особым образом влияет и на формирование интереса младшего школьника к чтению. Все это в целом становится для ребенка средством осознания себя, своего отношения к жизненным ситуациям и поступкам.

***Библиографический список:***

1. Толкин, Дж. О волшебных сказках / Дж. Толкин // Приключения Тома Бамбадила и другие стихи из Алой Книги : стихи и повести / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1992. – 217 с.

***Ю. А. Сарычева***

**Путь к «дамскому» счастью в одноименном романе Э. Золя**

**«Дамское счастье»**

Эмиль Золя – известный публицист и политический деятель, но, в первую очередь, – прекрасный французский писатель, который в 1883 году пишет свой роман под названием «Дамское счастье». Вторая половина XIX века во Франции – это эпоха реализма. Когда приветствовались факты, когда от автора требовалась точность, приближенность к жизни. В искусство входили новые тенденции, отсутствие романтического героя, все чаще стали появляться люди из народа, со своей сложной судьбой, неприятностями, проблемами и маленькими радостями. Героев не нужно было больше идеализировать и окружать их сказкой, строить для них замки.

«Дамское счастье» – название, которое дает ощущение нежности и некой чистоты. Возникает представления того, что произведение написано для женщины и отвечает всем требованием недавно минувшей эпохи романтизма. Мир грез, мечтаний и «прекрасных принцев», но Золя быстро рассеивает это представление. В этом произведении мало общего с тем, что мы привыкли видеть   
в обычном романе. Так как нет страданий о неразделенной любви, нет тайных встреч. Здесь есть торговля и жизнь, которая меняется с течением развития этой «машины».

Художественная палитра произведения очень богата. Весь роман можно разделить на две самостоятельные части, в которых четко просматриваются две сюжетные линии. В первой линии Золя подробно показывает преобразования торговли во времена Империи, падение мелкой буржуазии. Автор убедительно показывает историческую закономерность новых форм торговли, которые родились в современном капиталистическом городе и отвечают его растущим потребностям.

Данная сюжетная линия проходит на протяжении всего романа, нет ни главы, где бы автор не показал, как работает новая огромная «машина торговли». С первой же страницы своего повествования Золя показывает нам всю мощь и могущество нового вида торговли, того, что в прежние времена народ не видел, того, что приносит колоссальный доход своему хозяину, того, что завораживает и приковывает взгляд прохожего «… высокая стеклянная дверь в орнаментальной раме с обильной позолотой; многочисленные витрины с развернутыми свитками ткани» [1; 30].

Не только видимая красота поражала всех вокруг в этом огромном магазине, который был забит новинками товаров, но также было много нового: система обслуживания, система поощрения и наказания, приемы работы «стремление заинтересовать продавцов во всем, отдавался известный процент с малейшего лоскута материи, с малейшего проданного предмета, образец чековый книжки» [1; 58], были введены распродажи, «где вышедший из моды товар уходил тем быстрее, чем больше доля, отчисляемая в пользу продавца» [1; 58]. Позже здесь хорошо просматривается совершенно новый и никому неизвестный в то время метод рекламы, давались объявления в газетах, раздавались листовки, писались плакаты. Перед каждым большим базаром весь Париж жил   
в предвкушения новых выдумок хозяина магазина, господина Муре. Он рисковал каждый раз, когда снижал цены, но именно благодаря этому ему удалось уничтожить мелких торговцев.

Во второй сюжетной линии представлен образ Денизы, как и принято эпохой реализма, нет длительного описания девушки и ее душевных переживаний, лишь где-то между строк можно уловить нотку жалости, автор жалеет бедную девушку, которая попала в трудную ситуацию.

Героиня – молоденькая девушка, которая с течением жизненных обстоятельств вынуждена переехать в Париж, где она рассчитывала на помощь родного дяди. В его доме героиня встречается с первой проблемой: дядя не ожидал   
у себя «таких гостей», поэтому и помочь ей некому, надеяться приходится только на себя. Он отказал бедной девушке в помощи, так как терпел большие убытки в сфере торговли и мог прокормить только свою семью. А все потому, что весь Париж, вся парижская торговля стекалась в один большой магазин «Дамское счастье». Дениза переносит этот удар с достоинством, но ей требуется время и мужество, чтобы пойти работать именно туда, где ее дядя видит причину своей ничтожной жизни.

Страдания молодой двадцатилетней девушки на этом не заканчиваются. Хрупкая, она идет работать в магазин «счастья», «первые полтора месяца она вскрикивала по ночам, когда ей случалось повернуться в постели: плечи ломило, она была совершенно разбита…» [1; 134]. Будь она одна в этом городе, ей пришлось бы гораздо легче, но вместе с ней были братья: маленький Пепе, его отдали в приют, за который нужно было платить, а любовные интриги шестнадцатилетнего Жана, доставляли Денизе вечные проблемы, как душевные, так и материальные. Еле сводя концы с концами, она платила за содержание младшего брата и оплачивала гулянья старшего. На это уходило так много денег, что бедная девушка не могла себе даже сменить обувь, и ей приходилось работать в очень неудобных башмаках, которые были еще и настолько старые, что каждую ночь ей приходилось их латать.

Однако не только такое существование удручало героиню, но и отношение девушек, которые работали с ней в одном отделе готового платья. Правила магазина запрещали заводить друзей, поэтому она долгое время была одна. Пока в один момент в ее жизни не появилась Полина, девушка, которая прошла через весь ад начинающего продавца и которая, несмотря на все запреты, как могла, помогала подруге: давала ей денег, проводила у нее вечера и даже прогуливалась с ней по выходным, стараясь хоть как-то отвлечь ее. Полина считала, что для нормальной жизни нужен мужчина, который будет обеспечивать   
и давать деньги тогда, когда они очень необходимы. Дениза же была другого мнения на этот счет. И хоть она не противилась дружбе – никогда не прислушивалась к советам подруги. Золя концертирует внимание читателей на художественных деталях, в мелких подробностях описывая одежду героини и ее портрет. Так как у Денизы не было денег, она не выглядела изящно, постоянная усталость накопилась и отражалась на лице молодой девушки, все продавцы глумились над ней, издевались. Ей приходилось очень тяжело, вечерами она запиралась в своей комнате и долго рыдала.

Как только героиня стала привыкать к такому тяжелому ритму, к этой неблагоприятной ситуации в отношениях с другими девушками, новое несчастье навалилось на нее, ее уволили с работы. Уволили с позором, обвинив ни в чем не виноватую девушку в любовных отношениях на работе. Дениза устала от вечной лжи, предательства, что даже не стала ничего объяснять согласилась с тем, что она не делала. И ушла с работы.

Первое время она жила на те деньги, которые ей удалось скопить, но потом стало очень худо, она забрала Пепе к себе, но денег все равно не хватало, временами ей не на что было есть самой, так как всю имеющуюся еду она отдавала малышу. И здесь на помощь к ней пришел представитель хоть и умирающей, но еще существующей мелкой буржуазии – старый продавец зонтов Бурра. Он не только предоставил девушке с братом жилье, но и обеспечил на какое-то время работой. Она помогала ему, хотя и понимала, что он мог бы справиться и без нее. Она не задавала лишних вопросов. И каждый день слушала о том, что старый Бурра, никогда не сдастся и не продаст свой магазин этим «преступникам».

Как писал исследователь А. Пузиков: «Золя остро ощущает окружающую его действительность, он разглядел в общественной жизни своего времени наиболее существенные противоречия и ненавидел зло, порождаемое буржуазными отношениями…» [2; 14]. Боль и страдания девушке приносил не только магазин, но и жизнь ее родственников и близких ей людей. Она мучилась и переживала, что не может помочь тем людям, которых она любила. Господин Робино, человек, беднеющий как и многие другие продавцы, решил ей помочь в угоду себе. Взяв ее продавцом, он наделся, что его магазин будет процветать, но мощнейшая реклама «Дамского счастья» и дешевизна товаров разрушили его и без того хрупкий магазин. Денизе было больно смотреть на то, как из-за этого «гиганта» рушатся мечты многих людей. Все люди, находившиеся рядом с ней, страдали, каждый день в любом доме можно было услышать, какой ущерб принес магазин. Это были не только материальные лишения, но и духовные. Так, ее сестра Женевьева потеряла своего возлюбленного все по той же причине существования магазина.

«Дамское счастье» приносило немало разочарования для тех, кто оставлял там последние деньги и кто не мог купить себе там ничего, для тех, кто пытался конкурировать с ним, для людей, которые изо дня в день работали там. Как бы много Дениза не слышала плохого о магазине и ее хозяине, она понимала, что именно такая торговля принесет прибыль, хотя и была удручена волей служащих.

По воле судьбы, героиня во второй раз устраивается на работу в этот же магазин под названием «Дамское счастье», многое изменилось: в первую очередь, отношение ее начальника господина Мурэ, а также отношения среди коллег. Получив должность заведующей, она не отступила от своих принципов, она помнила, как пришла на работу, и хотела помочь всем вновь поступающим продавщицам. Она выступила в их защиту «…хотите иметь хорошую машину – так берите для этого лучший сорт металла; ведь если металл оказывается негодным или приведен в негодность, останавливается работа…» [1; 342]. Дениза, отстаивая права «колесиков механизма», основывалась не только на сентиментальных соображениях, но и на интересах самих хозяев. Именно этим она завоевала уважение среди других продавцов. Ведь она не сдалась, не стала любовницей Мурэ, не позарилась на деньги и предложенную должность. Дениза осталась верной себе и своим убеждениям. Несмотря на свои чувства к господину Мурэ, она осталась честна перед собой.

Э. Золя в своих произведения придерживался лозунга: «натура не нуждается в домыслах» [1; 18]. Он не хотел добавлять излишней романтики, поэтому даже такое светлое чувство, как любовь, принесло ей немало страданий. Дениза полюбила Мурэ почти сразу, как только увидела перед собой, но, так как она была молода и неопытна, не сразу распознала это чувство: ее бросало в жар, она опускала голову и прятала глаза. Весь магазин, все отделы судачили о несуществующих отношениях. Она любила его, но не хотела, чтобы хоть кто-то подумал о неискренности ее чувств по отношению к нему. Девушка боялась, что это воспримут, как желание продвинуться по службе или заполучить деньги состоятельного хозяина. «Дениза рыдала в подушку и твердила, что уйдет из магазина, раз все вокруг думают, что она водит за нос Мурэ» [1; 346].

Особенностями жанра любовного романа является передача всех переживаний, чувств и эмоций. Эти особенности ярко проявляются в описаниях унижений, которые доставляла ей госпожа Дефорж, бывшая возлюбленная Мурэ, ведь та не знала, что эта молоденькая девчонка устояла, не сломилась перед ним и ни в чем не виновата перед ней.

В момент, когда Анриетта вызвала к себе Денизу в дом, чтобы сделать манто, продавщица много пережила «…хоть тут и была скамеечка, Дениза из гордости не желала сесть, предпочитала ждать стоя…» [1; 301], хоть отношение госпожи и не было приветливым «… Дениза с горделивой покорностью и мужеством исполняла все, что он нее требовалось…» [1; 308]. А как отреагировала госпожа на то, как продавщица изменила манто булавками – она резко   
и дерзко отметила это: «… – Видно, сударь, вам угодно, чтобы я выслушивала   
в своем доме дерзости от ваших любовниц! От девки, подобранной неизвестно где» [1; 309]. Бедная девушка «… она не помнила, чтобы когда-нибудь в жизни от нее требовалось столько мужества, даже в те дни, когда у нее не было хлеба» [1; 309]. То унижение, которое ей доставила бывшая любовница хозяина, было не сравнимо ни с чем.

Действительно, «Дамское счастье» – это роман, в котором много страданий и мук выпало на героиню: ранняя потеря родителей, воспитание мальчишек, в то время, как она сама была еще ребенком, работа в магазине «Дамское счастье» и любовь к Мурэ. Автор без «лишних слов» отобразил нам реальную действительность того времени. «Единственное счастье в жизни – это постоянное стремление вперед» [6; 19], так считал Э. Золя, наверное, поэтому все его герои от начала до самого конца романа стремились вперед любой ценой.

***Библиографический список:***

1. Золя, Э. Дамское счастье / Э. Золя. – М. : Мир книги, 2006. – 413 с.
2. Пузиков, А. Э. Золя [Электронный ресурс] / А. Пузиков. – Режим доступа : http://lib.ru/ INPROZ/ ZOLYA/zola0\_1.txt.

***Е. А. Старова***

**Образ кошки в зарубежной литературе XIX века**

В разных религиях, у различных народов кошку воспринимали по-своему, отношение к кошке в историческом процессе неоднозначно.

В исламских странах кошке отводилось особое положение. Так, например, у самого пророка Мухаммеда жила кошка по имени Муэзза.

Католическая церковь считала черную кошку воплощением дьявола, подозревала в пособничестве ведьмам. Православные относились к кошкам терпимее. В России так же, как и на Ближнем Востоке разрешалось и даже приветствовалось посещение кошками религиозных храмов и церквей.

В Древнем Египте кошка считалась священным животным, поэтому было запрещено наносить какой-либо вред этому существу. Кошек в Древнем Египте, подобно людям, мумифицировали. Существовали целые гробницы с мумиями этих домашних животных. Существовала традиция, которая требовала, чтобы хозяева сбривали себе брови в дань уважения кошке.

В египетской мифологии с кошками отождествлялось множество божеств: Сехмет, Тефнут, Мафдет и другие. Согласно одному из мифов у Бога Солнца Ра и богини магии Исиды была дочь Баст или Бастет. Сначала она олицетворялась со светом восходящего солнца, за что ее прозвали «Солнечным оком». Позже она стала символизировать луну как растущую, так и убывающую. Изображали Бастет в виде кошки или женщины с головой кошки, в руках у которой был музыкальный инструмент систр. В период ранних династий, до одомашнивания кошки, Баст изображали в виде львицы.

В египетской мифологии существовало поверье, что Баст в виде кошки олицетворяет добрую сущность, а будучи львицей, воплощает собой агрессию. Баст в одном из мифов в образе львицы перевоплотилась в богиню Сехмет, которая едва не уничтожила все человечество. Ее удалось усмирить с помощью хитрости. По земле разлили пиво, окрасив его предварительно в красный цвет. Львица приняла это за кровь и, напившись, уснула.

Стоит отметить, что кошка во многих мифологических традициях связана с образом луны, с плодородием и плодовитостью. Например, древние греки отождествляли кошку с Артемидой – богиней охоты, у римлян кошка всегда сопровождала Диану, богиню растительности.

С течением времени культ кошки увядал, в мифах и фольклоре образы этого животного встречались все реже и реже, писатели практически не обращались к кошке. Лишь в XIX веке романтики обратились к забытому образу кота.

Наиболее крупным произведением, где главным героем является кот, можно назвать роман Э. Т. А. Гофмана «Житейские воззрения кота Мурра вкупе с фрагментами биографии капельмейстера Иоганнеса Крейслера, случайно уцелевшими в макулатурных листах». Ученые говорят о том, что это итоговый труд всей творческой жизни Э. Т. А. Гофмана, где он собрал воедино все свои любимые темы, идеи и образы.

Используя сатирически-пародийный стиль, Э. Т. А. Гофман изображает немецкое общество – дворянство, бюрократию, бюргерство, духовенство. В романе это общество изображено как царство животных, центром которого становится кот Мурр со своими низменными интересами.

Кот Мурр – не просто главный герой романа, он автор всего произведения. К роману имеется 3 предисловия: одно издателя, два других принадлежат коту Мурру. Введение автора и предисловие автора контрастны между собой и позволяют судить читателю об истинном характере Мурра. Уже с самого начала кот выступает лицемером, существом, готовым ради успеха и славы обманывать других. Слова и выражения, которые Мурр подбирает для письма, резко противопоставлены между собой и по стилю, и по семантике.

Робость, трепет в сердце сменяется уверенностью и спокойствием *подлинного гения.* Мурр с трепетом и тревогой обращается к читателю, называя его *«чувствительной душой с младенческими чистыми помыслами»*[1; 7]. А в третьем предисловии, противореча предыдущим высказываниям, настаивает на том, чтобы читатель полюбил, оценил Мурра, восхищался им и даже благоговел. Показателем истинного характера Мурра служат подписи под предисловиями: сначала он *«Новичок в литературе»*, а затем *«Писатель, достигнувший большой известности»*[1; 7].

Обратимся к композиции романа. Исповедь кота Мурра время от времени прерывается, и перед читателями предстает биография Крейслера, страницы которой кот использовал для прокладки своей рукописи. Такая композиция позволяет противопоставить мир романтический и мир филистерский, где живет кот Мурр. Филистер, по мнению Гофмана, – человек, который пытается судить об искусстве, ничего не понимая в нём. В романе это касается не только искусства, но и жизни в целом. Таковым является кот Мурр. Он в первую очередь теоретик, философ, практическая сторона жизни ему не интересна и не знакома. Так, когда Мурр заблудился в городе, на помощь ему пришел пес Понто, его друг. Понто говорит Мурру: *«Ну и болван же ты, милый Мурр! Сперва ты, простофиля, усаживаешься в коляску, где тебе совсем не место, засыпаешь в ней, пугаешься, когда чувствуешь, что тебя увозят; выскочив, попадаешь в светскую сутолоку и, хотя ты почти никогда не высовываешь носа за порог родного дома, дивишься, что тебя здесь никто не знает; из-за своих дурацких выходок все время попадаешь впросак, да вдобавок еще так бестолков, что не способен найти дорогу к своему господину. Вот видишь, дружище Мурр, ты кичился своей ученостью, своим образованием, постоянно пыжился передо мной, а теперь сидишь здесь, покинутый, безутешный, и всех великих достоинств твоего ума недостает, чтобы научить тебя, как раздобыть пищу, утолить голод и добраться домой к своему хозяину! И если тот, на кого ты всегда смотрел сверху вниз, сейчас не придет тебе на выручку, ты кончишь тем, что умрешь самой жалкой смертью, и ни одна живая душа не вспомянет ни твоей учености, ни твоих талантов, и ни один из поэтов, коих ты числил своими друзьями, не скажет по-приятельски: «Hic jacet»**, ступив на то место, где ты издох от голода по одной лишь своей недальновидности!»* [1; 82].

Родившись на чердаке, Мурр говорит, что внешний и внутренний облик гражданина складывается под влиянием климата, нравов и обычаем родины. Поэтому как бы высоко и философски не мыслил Мурр, все его суждения сводятся к прозаическим проблемам сытости, развлечений, удобства: *«Ты, о чердак, щедрой рукой подбрасываешь мне мышонка, а не то даешь поживиться колбаской или ветчинкой из коптильни; порой удается подстеречь воробья и даже изредка сцапать голубочка. «Любовь неизмерима к тебе, родимый край!»* [1; 11].

Кот Мурр стоит во главе всех филистерских образов, созданных Гофманом. Искусство в суждениях филистера превращается в быт, любовь и дружба ничто иное, как выгодная сделка, воспитание уступает покорности, а сама жизнь становиться пустыней. Именно против таких людей, убивающих поэзию, красоту человеческих чувств, выступает Гофман.

В 1843 году известный американский писатель Эдгар Алан По пишет свою психологическую новеллу «Черный кот», которая написана в жанре хоррор. Связан этот жанр со сверхъестественными, аномальными явлениями, авторы нередко прибегают к использованию мифологических персонажей разных народов мира. Для эпохи романтизма, в которую жил и творил Э. А. По, использование жанра хоррор вполне приемлемо и допустимо. Наличие в произведениях двух миров способствует наиболее полному раскрытию потустороннего мира, влиянию его на поступки, поведение, ход мыслей персонажей.

Главным героем новеллы Э. А. По является мужчина, который под действием алкогольных напитков не может контролировать свое поведение. Так, в припадке безумного гнева герой сначала убивает своего любимого кота, а потом и свою жену.

Прежде чем дойти до такой жизни, герой был обычным среднестатистическим человеком, имел семью и очень любил животных, особенно своего кота Плутона: *«Кот, необычайно крупный, красивый и сплошь черный, без единого пятнышка, отличался редким умом».* Жена героя не раз обращала внимание на окрас кота – *сплошь черный* – говоря, что подобных котов считали оборотнями. Да и имя у животного символично. Плутон в древнеримской мифологии – повелитель загробного мира. Этот образ будет сопровождать героя на протяжении всего повествования.

Первый раз после убийства кот покажется герою в уцелевшей стене после пожара: *«Точность изображения поистине казалась непостижимой. На шее у кота была веревка»*.

Через некоторое время герой, забыв о страшных ситуациях, встречает кота, как две капли похожего на Плутона, с одной лишь разницей – белым пятном на груди. Герой со временем замечет, что пятнышко всё больше и больше принимает форму виселицы. Образ веревки или виселицы также является символичным. Веревка в народных поверьях – символ предательства, смерти, мученичества. Такое соединение образов кота и веревки говорит о том, что за любую измену, неверность, вероломство человек будет наказан. И именно черный кот в новелле служит знаком возмездия, расплаты за содеянное зло: *«Труп моей жены, уже тронутый распадом и перепачканный запекшейся кровью, открылся взору. На голове у нее, разинув красную пасть и сверкая единственным глазом, восседала гнусная тварь, которая коварно толкнула меня на убийство, а теперь выдала меня своим воем и обрекла на смерть от руки палача».*

Э. А. По в своей новелле в полной мере показал один из самых ярких человеческих пороков, один из самых преступных грехов. Но еще в большей степени писателем обрисована кара за человеческие проступки.

Образ Чеширского кота из сказки Льюиса Керролла «Алиса в стране чудес» – один из самых ярких и загадочных образов. Существуют различные версии создания образа Чеширского кота.

В годы создания произведения в обществе Л. Керролла часто было слышно выражение *«улыбается, как чеширский кот»*. Существует две теории происхождения этой поговорки. Согласно первой в графстве Чешир неизвестный маляр рисовал улыбающихся львов или леопардов над дверьми таверн. Вторая теория говорит о том, что в то время в Чешире продавали сыры в форме головы улыбающегося кота.

Еще одна легенда происхождения поговорки о Чеширском коте гласит следующее: над высоким званием небольшого графства Чешир «Смеялись даже коты».

Первый раз, когда Алиса увидела Чеширского кота, *«он лежал у печки и улыбался до ушей»* [3; 47]. Герцогиня, хозяйка кота, просто и ясно объяснила такое поведение: *«Это чеширский кот – вот почему»* [3; 48]*.*

Алиса при каждой встрече с котом задает ему множество вопросов, на которые Чеширский кот дает пространные и глубоко философские ответы:   
*«– Скажите, пожалуйста, куда мне отсюда идти?*

*– А куда ты хочешь попасть? – ответил Кот.*

*– Мне все равно... – сказала Алиса.*

*– Тогда все равно, куда и идти, – заметил Кот.*

*– ...только бы попасть куда-нибудь, – пояснила Алиса.*

*– Куда-нибудь ты обязательно попадешь, – сказал Кот. – Нужно только достаточно долго идти»* [3;51]*.* За этим диалогом следует ремарка Л. Керролла: *«С этим нельзя было не согласиться»*. Возможно, Л. Керролл выразил через ответы кота свои философские взгляды, мировоззренческие мнения.

Наиболее показателен другой диалог:

*«– Ничего не поделаешь, – возразил Кот. – Все мы здесь не в своем уме – и ты, и я.*

*– Откуда вы знаете, что я не в своем уме? – спросила Алиса.*

*– Конечно, не в своем, – ответил Кот. – Иначе как бы ты здесь оказалась?»* [3; 53].

По мнению Л. Керролла, человек должен обладать достаточной фантазией, огромной верой в чудо, чтобы из реальной жизни перенестись в сказочную. Этого же он старается добиться и от читателей, надеясь на их сознательное восприятие необычных вещей, поступков, персонажей.

Умственные способности кота проявляются не только в его философских суждениях, но и в умении логически мыслить:

*«– А откуда вы знаете, что вы не в своем уме?*

*– Начнем с того, что пес в своем уме. Согласна?*

*– Допустим, – согласилась Алиса.*

*– Дальше, – сказал Кот. – Пес ворчит, когда сердится, а когда доволен, виляет хвостом. Ну, а я ворчу, когда я доволен, и виляю хвостом, когда сержусь. Следовательно, я не в своем уме»* [3; 54]*.*

Для создания образа Чеширского кота Л. Керролл использует прием отчуждения. Кот имеет способность исчезать и снова возникать частями: *«Первым исчез кончик его хвоста, а последней – улыбка; она долго парила в воздухе, когда все остальное уже пропало»* [3; 54].

На основании вышесказанного можно предположить, что Л. Керролл в образе сказочного кота воплотил кого-то из своих знакомых или даже самого себя. Ведь имя кота произошло от названия графства, где жил сам Л. Керролл. Кроме того, Чеширский кот – один из немногих героев, который был по душе Алисе, разговаривал с ней в дружеской манере, давал советы и пытался объяснить многие непонятные ей вещи. Улыбка – не просто знак добродушия к маленькой героине, но и сопроводительный элемент, поддерживающий и помогающий ей.

Образ кота в зарубежной литературе представлен произведениями XIX века. В это время в литературе господствовало романтическое направление, главным принципом которого было наличие двух миров – мира действительности и мира мечты. Мир реальный в сознании писателей воспринимался как негативная сфера жизни. Поэтому они создавали и воплощали мир мечты, с их точки зрения, идеальный. Именно в этом идеальном мире мечты и жили созданные и переосмысленные образы кошек. Писатели сознательно делают их главными героями своих произведений. Ведь именно через них воплощаются основные идеи произведений, именно коты становятся центром происходящих событий.

***Библиографический список:***

1. Гофман, Э. Т. А. Житейские воззрения кота Мурра / Э. Т. А. Гофман. – М. : Худож. лит., 1990. – 318 с.
2. Демурова, Н. М. Льюис Керролл. Очерк жизни и творчества / Н. М. Демурова. – М. : Наука, 1979. – 200 с.
3. Керрол, Л. Алиса в стране чудес и Зазеркалье / Л. Керрол. – М. : Наука, 1979. – 360 с.
4. Миримский, И. В. Статьи о классиках / И. В. Миримский. – М. : Худож. лит., 1966. – 251 с.

***А. С. Сущенко***

**Социально-педагогический подход**

**к изучению девиантного поведения подростков**

В последнее время нестабильность общественных отношений и интенсивных социальных сдвигов привели к усилению негативных тенденций (социальное неравенство, низкий морально-нравственный и образовательный уровень семей, отчуждение личности, пропаганда агрессии, насилия, дозволенности в СМИ и др.), предъявляющих повышенные требования к самоопределению и стабильности личности, провоцируют девиантное поведение, деградацию   
и саморазрушение. Особенно трудно в этот период приходится подросткам, которые в силу возрастных особенностей отличаются личностной нестабильностью, противоречивостью. Как результат этого растет преступность среди детей   
и подростков, возрастает число детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии, становится социальной проблемой девиантное поведение детей и подростков.

Одной из особенностей подросткового периода является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующим их сглаживанием. Именно в подростковом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормального характера. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, но проявляется в отклонениях поведения и не препятствует благоприятной социальной адаптации. Однако под влиянием стрессов, психотравмирующих ситуаций, жизненных трудностей, которыми достаточно богат подростковый возраст, лица с акцентуациями характера могут стать девиантными.

В психолого-педагогической литературе отклоняющееся поведение человека принято называть девиантным. В словаре по социальной педагогике девиантное поведение трактуется как «система поступков или отдельные поступки человека в зависимости от его возраста, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм» [9].

Наряду с понятием «девиантное поведение» в литературе встречаются следующие понятия «патологическое», «аморальное», «асоциальное», «незаконное поведение». При этом авторы не усматривают в приведенных понятиях большой разницы, другие вкладывают в них различный смысл. Понятие девиантного или отклоняющегося от норм поведения сопряжено, прежде всего, с понятием «норма», так как девиантное поведение приобретает определенный смысл лишь тогда, когда в качестве основного исходного критерия для определения его сущности используется понятие «социальная норма».

Социальная норма понимается как «официально установленные или сложившиеся под воздействием социальной практики нормы и правила общественного поведения и проявления человека в конкретно-исторических условиях жизни общества. Они определяют сложившиеся и установленные стандарты поведения личности в группе, соблюдение которых выступает для индивида необходимым условием взаимодействия» [9]. Социальные нормы являются важным звеном механизма социального управления, регуляции и предупреждения поведения человека, стимулирования его творческой и социальной активности, однако неопределенность данного понятия и ярко выраженная социально-групповая зависимость затрудняют его использование в решении проблем девиантности.

Обычно различают девиантное поведение в широком и узком смысле. В широком смысле – это поведение любого человека, сбившегося или отклоняющегося от социальной нормы. В узком понимании под девиантным поведением подразумевают такие отклонения, которые не влекут за собой уголовного наказания, иначе говоря, не являются противоречиями [2].

По мнению И. В. Дубровиной, девиантное поведение рассматривается как социальное отклонение, как отступление от существующих норм их нарушения, то есть «ненормальное» поведение с точки зрения нормативно значимого фактора [3].

В отечественной психологии (М. А. Алеманскин, Л. М. Зюбин, К. Е. Игошев, А. Н. Леонтьев, А. Е. Личко, А. Р. Лурия, Д. И. Фельдштейн и др.) и криминологии (В. Н. Кудрявцев, Г. М. Миньковский, А. Р. Ратинов, А. М. Яковлев   
и др.) убедительно показано, что девиантное поведение не определяется прирожденными механизмами, обусловливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды, групповых взаимоотношений, недостатками воспитания и др. Именно под воздействием этих факторов развиваются такие виды отклоняющегося поведения, как агрессия, аномия, фрустрация.

По мнению Н. В. Перешеиной, агрессия представляет собой индивидуальное и коллективное поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда, либо даже на уничтожение другого человека или группы [7].

В поведении человека психологи выделяют такое явление как аномия – отклоняющееся поведение, вызванное отсутствием целей в жизни, чувством изолированности и одиночества, что связано с дезорганизацией общества, отсутствием в нем четкой моральной регуляции поведения людей, когда прежние нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новое еще не утвердилось [5].

Г. И. Колесникова по признаку целевой направленности и мотивам все виды отклоняющегося поведения делит на три группы:

– отклонения корыстной ориентации (правонарушения и поступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную или имущественную выгоду (кражи, хищения);

– отклонения агрессивной ориентации, вызванные мотивами мести, неприязни, вражды, неуважения к человеку;

– отклонения социально-пассивного типа, связанные с психологией отчуждения от интересов общества и коллектива (злоупотребление алкоголем   
и наркотиками, суицидальное поведение и др.) [6].

С. А. Беличева в числе факторов, обусловливающих генезис девиантного поведения, выделяет:

– индивидуальный фактор, действующий на уровне психофизиологических предпосылок асоциального поведения, которое затрудняет социальную адаптацию индивида и проявляется в дефектах школьного и семейного воспитания;

– социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе и т. п.;

– личный фактор, который проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения; социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества [2].

В отечественной и зарубежной психологии рассматриваются различные типы (разновидности) девиантного поведения, выделенные с учетом особенностей взаимодействия индивида с реальностью, механизмами возникновения поведенческих аномалий (В. Г. Степанов), а также особый тип девиаций, обусловленный гиперспособностями (К. К. Платонов). Приводятся формы, включающие в себя клинические проявления отклонений от нормы: делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое, на базе застенчивости (В. Д. Менделевич).

Рассмотрев различные точки зрения психологов, медиков, педагогов по проблеме девиантного поведения, мы пришли к выводу, что девиации делятся на группы по видовому признаку в зависимости от критерия, который берется как основополагающий. Выделяются следующие виды девиаций:

1. По факторам, воздействие которых привело к возникновению поведенческих аномалий:

– клинически обусловленные (психотические – психозы, неадекватные реакции на события, факты, самого себя; непсихотические – утрированная критичность);

– социокультурно обусловленные (этнокультурные – нарушения нормы с позиции какой-либо этнической группы; возрастные – несоответствие поведения закрепленным в общественном сознании представлениям о паттернах поведения, соответствующих данному возрасту; гендерные – на основе психофизиологических различий между мужчинами и женщинами; профессиональные – в результате заострения определенных личностных качеств под воздействием профессиональной деятельности).

2. Социологическая классификация (когда девиация рассматривается как социальное явление):

– масштаб (индивидуальные, массовые);

– объект (экономические, бытовые, имущественные);

– последствия (негативные, позитивные);

– длительность (единовременные, длительные);

– тип нарушаемой нормы (преступность, расизм, бюрократия);

– субъект (конкретные лица, официальные структуры, неформальные группы, условные социальные группы).

3. Правовая классификация (все, что противоречит существующим в настоящее время правовым нормам, критерий – общественная опасность):

– преступления;

– административные деликты;

– гражданско-правовые деликты;

– дисциплинарные проступки.

4. Педагогическая классификация (критерий – поведение, мешающее обучению):

– школьные девиации (неуспеваемость, нарушения взаимоотношений со сверстниками, педагогами, эмоциональные и поведенческие отклонения);

– социальные девиации (подростковый алкоголизм, проституция, бродяжничество, сексуальные девиации и др.).

5. Психологическая классификация (критерий – социально-психологи-ческие различия поступков):

– вид нарушаемой нормы;

– психологические цели, мотивы поступка;

– индивидуально-стилевые характеристики поведения [2; 4; 5; 7; 8].

Как видим, девиантное поведение подростков имеет свою специфическую природу. Среди причин, обуславливающих различные отклонения, выделяют социально-психологические, психолого-педагогические, психобиологические факторы. При этом большую роль среди указанных причин играют особенности характера. Поэтому знать характер подростка – значит знать те существенные для него черты, которыми определяются мотивы его поведения, отношение к окружающей действительности, другим людям и самому себе.

***Библиографический список:***

1. Аверин, В. О. Психология детей и подростков / В. О. Аверин. – СПб. : Питер, 2003.
2. Беличева, С. А. Основы перевнтивной психологии / С. А. Беличева. – М. : РИЦК Социальное здоровье России, 1994.
3. Дубровина, И. В. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / И. В. Дубровина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003.
4. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2006.
5. Клейберг, Ю. А. Социальные нормы и отклонения / Ю. А. Клейберг. – М. : Вита-Пресс, 1997.
6. Колесникова, Г. И. Девиантное поведение : учебное пособие / Г. И. Колесникова, Е. А. Байер, М. В. Харагезян. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007.
7. Перешеина, Н. В. Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений / Н. В. Перешеина, М. Н. Заостровцева. – М. : Сфера, 2006.
8. Самыгин, П. С. Девиантное поведение молодежи / П. С. Самыгин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006.
9. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
10. Телина, И. А. Социальный педагог в школе : учебное пособие   
    / И. А. Телина. – Орск : Орский гуманитарно-технологический институт, 2011.
11. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика : учебник / Г. Н. Штинова,   
    М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 2008.

***И. А. Таран***

**Социально-педагогическая работа в школе**

**с семьями, зависимыми от алкоголя**

Одним из условий гармоничного человеческого бытия служит семья как особая солидарность людей, основанная на естественных и социокультурных правах и ценностях. Именно в семье человеческие ценности, убеждения, идеалы превращаются в личностные характеристики, формируют дальнейшие жизненные поступки и поведение.

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в ней формируется и развивается личность, происходит овладение его социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. В семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность. Вне семьи невозможно полноценно воспитать ребенка, но не всегда условия воспитания в семье способствуют его благоприятному развитию [4].

Изменившиеся социально-экономические условия и системный кризис в нашей стране заставляют родителей большую часть своего времени искать источники к существованию в ущерб воспитания детей. Следствием этого является утрата семейно-нравственных традиций, прогрессирующее негативное отношение родителей к детям (безразличие, жестокость и пр.), разрушение психологического микросоциума и уклада семьи.

Переход России на рыночные рельсы привел к появлению в стране реальной безработицы, которая наиболее болезненно отразилась на населении. В связи с острыми материальными проблемами семьи кардинально изменились в последнее десятилетие взгляды родителей на детский труд. Еще пятнадцать лет назад семьи категорически отвергали идею включения в воспитательный процесс трудовой занятости детей с целью заработка денег на карманные расходы.

В современной семье, зачастую, родители не только не допускают, но и приветствуют подключение детей к зарабатыванию денег.

Последствия трудовой занятости детей не всегда можно оценивать только положительно. Зачастую дети зарабатывают больше своих родителей. Родители боятся перемен из-за нестабильности рыночных отношений и стараются сохранить привычное место работы даже при невысокой оплате, в то время как дети выполняют непрестижную, неквалифицированную, но неплохо оплачиваемую работу (чаще всего в форме услуг для «новых русских»: мытье автомашин, работа в коммерческом киоске и т. п.), в связи с этим возникает угроза падения авторитета родителей в глазах подростка в связи с их финансовой несостоятельностью. С другой стороны, это приводит к смещению в системе жизненных ценностей подростка, к переоценки значимости денег как фактора успеха, снижается его интерес к получению образования [3].

Семьи неблагополучные порождают неблагополучных людей с низкой самооценкой и социальными проблемами. В современном обществе в условиях социально-экономического кризиса влияние семьи на процесс социализации ребенка особенно актуален, так как наряду с проблемами психологического характера стоят проблемы социального плана. Общество должно приложить все усилия, чтобы семья стала местом формирования полноценной личности.

Семьи бывают совершенно разными. В зависимости от состава семьи, от отношений в семье к членам семьи и вообще к окружающим людям человек смотрит на мир положительно или отрицательно, формирует свои взгляды, строит свои отношения с окружающими. Отношения в семье влияют также на то, как человек в дальнейшем будет строить свою карьеру, по какому пути он пойдет. Именно в семье индивид получает первый жизненный опыт, поэтому очень важно, в какой семье воспитывается ребенок: в благополучной или неблагополучной.

Социальному педагогу приходится сталкиваться с различными типами семей. Но первоочередная задача социального педагога в работе с семьей группы риска – это разрешение кризисных ситуаций, которые чаще всего встречаются в семьях, в которых не обеспечиваются условия для полноценного развития каждого ее члена. Такая семья носит название «неблагополучная» или семья «группы риска».

В нашем исследовании неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Ее адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно.

Причины семейного неблагополучия далеко не так просты, как кажется на первый взгляд. Резкие перемены в экономике, политике и социальной сфере негативно отразились не только на материальной стороне семьи, но и на взаимоотношениях между ее членами, прежде всего между родителями и детьми: увеличился разрыв между жизненными ценностями разных поколений; возрос уровень притязаний со стороны родителей к своим детям в условиях разноуровнего обучения, а также наблюдается воздействие завышенных социальных требований.

Семейное воспитание представляет собой одну из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающую целенаправленные действия родителей с объективным влиянием жизнедеятельности семьи, в которой происходит ни с чем не сравнимый по своей воспитательной значимости процесс социализации ребенка.

В настоящее время семья как социальный институт переживает тяжелый кризис. Утрачено значительное число семейно-нравственных традиций, изменилось отношение родителей к детям, разрушен психологический микросоциум семьи. В новых кризисных условиях семья не готова взять полную ответственность за воспитание своих детей, так как изменившиеся экономические условия заставляют родителей большую часть своего времени искать источники к существованию в ущерб воспитания детей.

Особенности неблагополучных семей заключаются в том, что семья имеет относительные материальные блага, жилищные проблемы, алкогольная зависимость родителей или одного их них, алкогольная зависимость родителя в неполной семье, семья с опекунами (престарелыми, педагогически неграмотными, употребляющими алкоголь), родители лишены родительских прав, но дети проживают вместе с ними.

Г. Н. Штинова выделяет пять форм неблагополучных семей:

– семьи, где присутствует уклонение родителей от выполнения родительских обязанностей (не кормят, не обеспечивают необходимой одеждой, медицинской помощью; антисанитарные условия жизни, периодически длительное отсутствие родителей дома без уважительной причины, оставление малолетнего ребенка одного дома без контроля со стороны взрослых и т. д.);

– семьи, в которых родители злоупотребляют своими правами. При выявлении такой семьи социальному педагогу необходимо поставить в известность участкового инспектора ОНД УВД, так как в ряде случаев за это предусмотрена уголовная ответственность;

– семьи, где родители страдают хроническим алкоголизмом или наркоманией (наличие хронического алкоголизма должно подтверждаться соответствующим медицинским заключением);

– семьи, в которых присутствует жестокое обращение родителей или других членов семьи с детьми. При выявлении такой семьи социальному педагогу необходимо поставить в известность участкового инспектора ОНД УВД и проводить профилактические мероприятия под его руководством;

– бытовое пьянство родителей (семья характеризуется систематическим злоупотреблением спиртными напитками, сбором по месту жительства посторонних лиц для распития спиртных напитков) [4].

Нередко родитель, страдающий хроническим алкоголизмом, не может разумно руководить своими действиями, поступками вследствие тяжелого психического заболевания, отягощенного непреодолимым влечением к алкоголю. Такое заболевание само по себе представляет особую опасность для ребенка.   
В семье, где родители – хронические алкоголики, дети чаще всего голодают, не имеют самого необходимого, за ними никто не смотрит, они невольно впитывают в себя нездоровую семейную атмосферу, часто под влиянием родителей сами рано приобщаются к спиртным напиткам.

Важнейшей особенностью процесса взросления детей из алкогольных семей является то, что:

– дети вырастают с осознанием того, что никому нельзя доверять и полагаться они могут только на себя;

– дети вынуждены скрывать свои истинные чувства и переживания, чтобы быть принятыми взрослыми;

– родители не разделяют чувств и не одобряют поведение ребенка, осуждение его поступков формирует отрицательную оценку его личности в целом;

– дети вырастают с чувством ненужности;

– чувства страха, вины, обиды и злости, которые возникают у ребенка   
в семье, определяют его дальнейшее развитие [1].

Ребенок из семьи, в которой родители пьют, обнаруживает себя внешним видом, манерой общаться, одеждой, своим лексиконом, девиантным поведением, что выражается в озлобленности, агрессивности, отсутствии интереса к любому виду деятельности и т. п. Поведение ребенка и его внешний вид не только говорят о его проблемах, но и взывают о помощи. Но вместо помощи окружение ребенка часто реагирует на него отторжением. Вследствие этого он вызывает у окружающих непонимание и оказывается в еще большей изоляции.

Возможно, что опыт, полученный при взрослении в семье, где родители злоупотребляют алкоголем, учит детей тому, что близкие взрослые отношения пагубны и не несут в себе ничего хорошего. Поэтому в будущем у таких детей может развиться склонность к ограничению близких, личных, теплых дружеских отношений лишь отношениями на безопасном поверхностном уровне.   
И это, пожалуй, одно из самых печальных последствий для детей злоупотребления их родителями спиртным.

Дети пьющих родителей зачастую сами начинают употреблять алкоголь и наркотики. Дети из алкогольных семей следуют определенным правилам поведения в обществе. Они стараются завоевать авторитет у сверстников, например, через унижение слабого, поступков, которые, может быть ему не свойственны, но будут одобрены лидером его компании, несут в себе комплекс психологических проблем, связанных с определенными правилами и ролевыми установками такой семьи, что тоже ведет к вероятности попасть в группу социального риска. Ребенок, чтобы выжить в подобной семье, неизбежно усваивает дезадаптивные формы поведения. Но самыми уязвимыми дети становятся в подростковом возрасте. Подросток не только глубоко переживает трагедию, обусловленную пьянством родителей, но и часто сам пытается найти ключ решения семейных проблем в алкоголе [3].

В результате этого довольно быстро и остро протекает процесс разрушения, деградации его личности. Подросток становится грубым, черствым, злобным по отношению к самым близким к нему людям. Его эмоциональное развитие тормозиться, появляется равнодушие, опустошенность, нарастает вялость, нежелание что-то делать, к чему-то стремиться, рождается агрессивность, склонность к антиобщественным немотивированным поступкам.

От таких родителей страдает не только ребенок, но еще и родственники. Зачастую это бабушки и дедушки, которые не могут остановить своих пьющих детей, и взваливают ношу воспитания внуков на себя, живя на одну лишь пенсию. Помимо естественных потребностей, таких как еда и средства личной гигиены, нужно оплачивать коммунальные услуги и покупать лекарство. Чтобы как можно дольше задержаться в этом мире, ведь им еще предстоит воспитать социально адаптированную личность, и задача социального педагога сопровождать и помогать им в этом.

Как показало наше исследование, основными направлениями работы социального педагога с семьями, зависимыми от алкоголя, является:

– выявление актуальных проблем жизнедеятельности ребенка в семье;

– социально-педагогическая поддержка ребенка, попавшего в трудную жизненную ситуацию;

– разработка индивидуального маршрута социально-педагогической поддержки семьи.

Наиболее эффективной формой работы социального педагога с пьющей семьей является индивидуальный маршрут социально-педагогической поддержки, включающий индивидуальные способы помощи детям и родителям. Важно помнить: несмотря на то, что алкоголизм – серьезное и трудноизлечимое заболевание, многим семьям удалось вновь обрести мир и гармонию.

***Библиографический список:***

1. Анисимов, А. Н. Профилактика пьянства, алкоголизма и наркомании среди молодежи / А. Н. Анисимов. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2010. – 298 с.

2. Маюров, А. Н. Собриология : монография / А. Н. Маюров. – М. : Педагогическое общество России, 2009. – 410 с.

3. Чумаков, Б. Н. Валеология. Основы здорового образа жизни / Б. Н. Чумаков. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 416 с.

4. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика : учебник / Г. Н. Штинова,   
М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 447 с.

***К. Ю. Тарасова***

**Социально-педагогическая деятельность**

**по защите прав несовершеннолетних в школе**

Российское государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципа приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно-значимой активности, воспитания высоких нравственных качеств [1].

Однако положение детей в России в начале XXI века вызывает особую тревогу ввиду несостоятельности законодательства в сфере правовой защиты и обеспечения несовершеннолетних. Социальная депривация, то есть недостаточность, ограниченность или отсутствие тех или иных условий, материальных ресурсов для выживания и развития ребенка, сложившаяся система образования, воспитательные возможности родителей, состояние здравоохранения характеризуют положение детей в России. Растет число детей – жертв насилия, подвергавшихся жестокому обращению со стороны родителей, воспитателей, ухудшается здоровье детей, их питание, отдых [1]. Именно поэтому проблема защиты прав детей на современном этапе развития человеческой цивилизации приобретает особую значимость.

К примеру, Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую защиту, заботу и помощь, «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения» [3].

Обеспечение и защита прав и законных интересов ребенка, в первую очередь, гарантированных Конституцией Российской Федерации (РФ), представляет собой сегодня одну из актуальных государственно-правовых проблем. Приведение российского национального законодательства в соответствие с международно-правовыми нормами повлекло существенные изменения в регулировании прав ребенка. Как любому другому цивилизованному государству, России присуща традиционная озабоченность проблемой рождения и воспитания новых поколений ее граждан, здоровых нравственно и физически.

Согласно Федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией РФ, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами РФ, Семейным кодексом РФ и другими нормативными правовыми актами РФ.

Данный закон устанавливает цели государственной политики в интересах детей. К ним отнесены: осуществление прав детей, предусмотренных Конституцией РФ, недопущение их дискриминации, а также восстановление их прав   
в случаях нарушений; формирование правовых основ гарантий прав ребенка; содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному   
и нравственному развитию детей, воспитанию в них патриотизма и гражданственности [7].

Права детей отражены в более чем 140 российских законодательных   
и иных нормативно-правовых актах. Однако, несмотря на предпринятые государством шаги по пути улучшения положения детей в стране и приведения законодательства РФ в соответствие с нормами международного права, в современных российских реалиях состояние дел в области обеспечения и охраны прав ребенка не совершенны [4].

В силу наличия у несовершеннолетнего определенных возрастных особенностей он не в состоянии самостоятельно защитить свои права так же эффективно, как взрослый, что является главной причиной создания и действия в РФ специальных правовых средств по защите ребенка.

В Манифесте гуманной педагогики (2011) подчеркивается необходимость идей, которые «служат целям духовно-нравственного становления подрастающего поколения в атмосфере гуманности и личностного подхода к Ребёнку» [6].

В психолого-педагогической литературе защита прав несовершеннолетних понимается как система нормативных правовых актов, устанавливающих правовой статус несовершеннолетних как участников общественных правоотношений (права, обязанности, гарантии соблюдения прав и обязанностей) и закрепляющих основы организации деятельности системы органов по работе с несовершеннолетними и защите их прав и законных интересов.

Правовая защита охватывает все сферы жизнедеятельности несовершеннолетнего: воспитание, образование, медицинское обслуживание, трудовую занятость, социальное обеспечение, досуг и др. [9].

Для более подробного изучения защиты прав несовершеннолетних обратимся к истории вопроса.

Человеческое общество на ранних этапах своего развития относилось к слабейшим своим членам, в том числе и к несовершеннолетним, по-разному. Работы, посвященные предыстории человечества, говорят о том, что убийства детей были тогда в порядке вещей, повседневной практикой.

В итоге общество перешло от инстинктивного к осознанному пониманию необходимости защиты и воспитания своих будущих членов. А когда появились нормы права, то, понятно, возникла необходимость их применения в отношении младших членов общины.

Первоначально применение обычая не носило возрастного характера, но постепенно люди стали осознавать, что с точки зрения применения закона к детям должно быть иное отношение, более гуманное.

В древнейший период развития первых государств основополагающей позицией в отношении прав детей была позиция полной власти взрослого над ребенком практически любого возраста.

Родительская власть на Руси была весьма сильна, хотя права жизни и смерти над детьми родители, по-видимому, формально никогда не имели.

Принуждение детей к повиновению осуществлялось отцом с помощью домашних наказаний. «Домострой» рекомендует в этом случае «биение жезлом и сокрушение ребер». Государство принципиально в эти отношения не вмешивалось. Жаловаться на родителей дети не могли. За одну только попытку подать жалобу Уложение 1648 г. предписывало «бить их кнутом нещадно».

В петровские времена родители уже не вправе насильно венчать своих детей или отдавать их в монастырь. Таким образом, можно констатировать улучшение положения детей.

Право родителей применять физические наказания в отношении детей не было отменено до 1917 г., хотя начиная с XVIII в. оно постепенно стало ограничиваться запретом калечить и ранить их, а также введением ответственности за доведение несовершеннолетних до самоубийства. Родители по-прежнему могли использовать публично-правовые меры против непокорных детей. Уложение о наказаниях (ст. 1593) разрешало по требованию родителей заключение детей в тюрьму на срок от трех до четырех месяцев за неповиновение родителям или развратную жизнь. В XIX в. такое положение стало настолько противоречить существующим в обществе представлениям, что губернаторы, к которым родители все еще изредка обращались с подобными требованиями, отказывались их осуществлять.

В Своде законов Российской империи (ст. 161 Законов гражданских) было записано, что «власть родителей простирается на детей обоего пола и всякого возраста с различием в пределах, законом для сего поставляемых». Справедливости ради надо заметить, что практически во всех странах мира в разные исторические периоды, несмотря на то, что родители имели право распоряжаться своими детьми, они же были обязаны их воспитывать и предоставлять им необходимую заботу [2].

В 1924 г. Лига Наций приняла так называемую Женевскую декларацию, призывающую мужчин и женщин всего мира создавать ребенку условия для его нормального духовного и физического развития. В то время права детей рассматривались в основном в контексте мер, которые необходимо было принять в отношении рабства, детского труда, торговли детьми и проституции несовершеннолетних.

В 1948 г. Генеральная Ассамблея ООН принимает Всеобщую декларацию прав человека, провозгласившую право на защиту семьи, естественной и основной ячейки общества, со стороны общества и государства. Кроме того, п. 5 ст. 25 этой Декларации посвящался праву на особое попечение и помощь материнству и младенчеству. Одна из норм Декларации гласит: «Все дети, родившиеся в браке или вне брака, должны пользоваться одинаковой социальной защитой».

В 1959 г. ООН принимает Декларацию прав ребенка, в которой были провозглашены основные принципы, касающиеся защиты и благополучия детей. При всей своей краткости эта Декларация заложила основополагающие начала, имеющие принципиальный характер.

Следующим документом, регламентирующим правовое положение несовершеннолетних, является Декларация о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях.

Одним из первых шагов Генеральной Ассамблеи ООН по защите прав детей было образование в 1946 г. Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). Через два года, в 1948 г., Генеральной Ассамблеей была принята Всеобщая декларация прав человека. В ее положениях и положениях Международных пактов 1966 г., касающихся прав человека, признается, что дети являются объектом особой защиты.

Но первым актом ООН, касающимся прав детей, стала упомянутая выше принятая Генеральной Ассамблеей в 1959 г. Декларация прав ребенка, в которой были сформулированы десять принципов, определяющие действия всех, кто отвечает за осуществление всей полноты прав детей, и которая имела целью обеспечить им «счастливое детство». К 20-летию принятия Декларации прав ребенка ООН провозгласила 1979 год Международным годом ребенка. На Венской конференции по правам человека в 1993 г. было принято решение добиться того, чтобы к 1995 г. Конвенция стала универсальной для всех государств.

В настоящий момент 193 страны либо подписали Конвенцию о правах ребенка 1989 г., либо стали участниками Конвенции в результате ратификации или присоединения к ней [5]. СССР ратифицировал данную Конвенцию (дата ратификации Верховным Советом СССР – 13 июня 1990 г.), Конвенция вступила в силу для Российской Федерации 15 сентября 1990 г. В 1996 г. по инициативе Франции 20 ноября, день принятия Генеральной Ассамблеей ООН текста Конвенции, было решено ежегодно отмечать как День прав ребенка.

В 1991 г. был создан Комитет ООН по правам ребенка. Это международный избираемый орган, куда входят эксперты с опытом работы в области защиты прав детей.

Нормы права, непосредственно посвященные правам несовершеннолетних детей в семье, впервые появились в российском законодательстве лишь с принятием СК РФ. По КоБС права детей рассматривались сквозь призму правоотношений родителей и детей, при этом дети в силу своей недееспособности часто оказывались не в положении самостоятельных носителей прав, а в положении объектов родительской опеки.

На данный момент учреждены посты уполномоченных по правам ребенка на уровне субъектов Российской Федерации [2].

Социально-педагогическая деятельность по защите прав несовершеннолетних в школе является одним из направлений работы социального педагога. Особенность социально-педагогической деятельности состоит в реализации законодательно регламентированных технологий, направленных на использование всего комплекса правовых норм, направленных на защиту прав и интересов несовершеннолетних; содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на детей; взаимодействие с органами социальной защиты и помощи.

Социально-педагогическая деятельность по защите прав несовершеннолетних в школе будет успешна (то есть повысится уровень правовой грамотности учащихся, сформируется способность защищать свои права и законные интересы), если работа осуществлена с опорой на нормативно-правовую базу защиты ребенка в школе, реализованы такие формы работы, как социально-педагогический мониторинг (установление уровня правовой грамотности школьников, умение выйти из трудной ситуации, навыки реализации своих прав и обязанностей и т. д.), в рамках которого используются методы: наблюдение, опрос и анкетирование, тренинги и внеклассные занятия (ознакомление с правами и обязанностями учащихся), основные методы: рассказ, убеждение, внушение.

Таким образом, анализ нормативно-правовых актов, регламентирующих защиту прав несовершеннолетних, и краткий исторический обзор данного вопроса позволяют нам отнести проблему защиты прав несовершеннолетних к числу наиболее актуальных.

Социально-педагогическая деятельность играет огромную роль в осуществлении гарантий прав несовершеннолетних, так как содействует ребенку в реализации и защите его прав и законных интересов, осуществляет контроль за соблюдением законодательства РФ в области защиты прав детей, обеспечивает информирование учащихся об их правах и обязанностях.

***Библиографический список***

1. Абрамов, В. И. Правовая политика современного российского государства в области защиты прав детей / В. И. Абрамов // Государство и право. – 2004. – № 8. – С. 79-84.

2. Борисова, Н. Е. Конституционно-правовой статус ребенка в Российской Федерации / Н. Е. Борисова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 398 с.

3. Всеобщая декларация прав человека : [принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 дек. 1948 г.].

4. Детская правовая школа : актуальные вопросы организации правового воспитания несовершеннолетних / под ред. Е. А. Певцовой. – Ярославль : Канцлер, 2011. – 156 с. – ISBN 978-5-9306-6055-8.

5. Конвенция ООН о правах ребенка : [принята генеральной ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.].

6. Манифест гуманной педагогики / Ш. А. Амонашвили и др. – Грузия. – 17 июля 2011.

7. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации : федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ // Российская газета. – 1998. –   
№ 15. – Ст. 35.

8. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие / М. В. Шакурова. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с. – ISBN 5-7695-3038-3.

9. Ювенальное право : учебник для вузов / под ред. А. В. Заряева,   
В. Д. Малкова. – М. : ЗАО Юстицинформ, 2005.

***И. А. Телина***

**Паритетное взаимодействие педагога и студента**

**как основа психологической безопасности образовательной среды**

**высшего учебного заведения**

В современной педагогической науке большинство исследователей   
(Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.) выделяют две парадигмы образования: когнитивную и личностную. В соответствии с первой образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательных мотивов и способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

В настоящее время в условиях высокой подвижности конъюнктуры рынка человеку в течение жизни иногда приходится менять не только место работы, но и специальность и профессию, следовательно, специалист должен быть профессионально мобильным. Названная тенденция оказывает существенное влияние на развитие профессионального образования, которое должно ориентироваться на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом.

Существенным фактором развития профессионального образования, кроме технологической подготовки специалиста, становится формирование таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться, коммуникабельность, способность к партнерству, социальная и профессиональная ответственность и др. (Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев). Формирование этих качеств возможно при широком внедрении в практику вузов личностно ориентированного образования, которое в наибольшей степени удовлетворяет гуманистическим целям становления будущего специалиста. Личностно ориентированное профессиональное образование понимается как образование субъекта, максимально обращенное к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии на основе взаимодействия педагога и студента.

Современная тенденция развития вуза, связанная с внедрением в практику идей личностно ориентированного образования, обусловленная социально-экономическими изменениями в жизни российского общества. Они выдвинули на первое место ценность личности, активно действующей в условиях свободы в соответствии со своими знаниями, возможностями, способностями и нацеленной на совершенствование окружающего общества. Внедрение идей личностно ориентированного образования в теорию и практику профессиональной подготовки студентов вузов сдерживается тем, что здесь в основном преобладает информационное обучение над обучением, направленным на развитие ценностно-эмоциональной сферы личности будущего специалиста. Такое ограниченное отношение к подготовке специалиста противоречит потребностям социального развития, поэтому преподавательский состав вуза должен ориентироваться на развитие и воспитание личности студента в процессе совместной с ним деятельности.

Идея личностно ориентированного подхода в образовании проявляется сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. В первом случае личностный подход рассматривается как этикогуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности, а также партнерства, сотрудничества, диалогичности, индивидуализации образования. Научное же представление о личностно ориентированном образовании имеет разную концептуально-понятийную структуру в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается. Так, в философии сущность идеи личностного подхода объясняется посредством категорий субъекта, свободы, целостности, диалога (В. Е. Кемеров, В. Н. Шердаков).

Психология обращается к представлениям о функциях личности в жизнедеятельности человека, специфической природе личностного уровня человеческой психики, смысловой сфере, рефлексии и диалоге как определенных механизмах образования личностного опыта (В. В. Давыдов, А. В. Петровский,   
И. Н. Семенов). В пределах предмета дидактики раскрывается природа педагогического знания, личностно развивающие функции обучения (Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, В. В. Сериков), целостность образовательного процесса и сущность педагогической деятельности (В. Н. Загвязинский, В. А. Сластенин).

Теоретическое назначение концепции личностно ориентированного профессионального образования заключается в раскрытии природы и условий ее реализации, определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Поэтому необходимо, чтобы за обновлением содержания профилирующих педагогических дисциплин, форм и методов работы, укреплением связи теоретического обучения с практикой последовало бы такое изменение отношений между педагогами и студентами, которое характеризовалось бы как сотрудничество и взаимопомощь.

Анализ литературы по проблеме профессиональной подготовки студентов и состояния практики современного российского образования позволил выявить несоответствие между требованиями к личности учителя в контексте новой парадигмы и реальными профессиональными характеристиками выпускника вуза. Оно объясняется наличием в процессе подготовки будущих учителей таких аспектов, которые препятствуют наполнению личностными смыслами полученной на когнитивном уровне информации о личностно-ориентированном образовании. К ним относятся доминирование педагогики «несотрудничества», когда студент пассивно воспринимает и усваивает знания, преподносимые в готовом виде; предметоцентризм, нарушающий целостное восприятие мира, человека и культуры; игнорирование личностного плана деятельности студента; преимущество когнитивного уровня восприятия знаний без включения в социально значимую деятельность; отсутствие внимания к ценностям, связанным с содержательным расширением духовности и культуры личности.

Личностно ориентированный подход будет способствовать равноправному взаимодействию педагога и студента в том случае, если обеспечивается общая педагогическая поддержка студенческой молодежи, создается эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества (внимательное, приветливое отношение педагога к студентам, доверие, создание условий взаимного обучения, позитивная оценка достижений, диалогическое общение) и индивидуально-личностная поддержка (диагностика развития, обученности, воспитанности, выявление личностных проблем). Большое значение при этом имеет дозирование педагогической помощи, основанное на знании и понимании физической и духовной природы молодого человека, особенностей души и характера, языка и поведения, а также свойственного ему темпа учебной работы. Особая роль здесь отводится ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса обучаемого, значимости его личных вкладов в решение общих образовательных задач.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты; это начальная, исходная, родовая категория (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев). Любое явление, объект, состояние может быть познано только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими. В контексте нашего исследования мы говорим о паритетном взаимодействии в системе отношений «педагог-студент» [5].

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества (деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в группах), предполагающего прежде всего взаимодействие самих студентов. В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой «субъект-объект», где педагог – активный субъект, инициирующий обучение, передающий знания, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Студент рассматривался как объект учебно-воспитательного процесса. Однако в последние годы педагоги и психологи, основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, трактуют схему учебного взаимодействия как двустороннее субъектно-субъектное взаимодействие, где преподаватель и студент образуют общий совокупный субъект, характеризующийся общностью цели. Преподаватель работает в группе, члены которой также взаимодействуют между собой, и в его педагогическую задачу входит и формирование этой группы как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели. По мнению   
И. А. Зимней, складывающаяся схема учебного взаимодействия представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия [2].

Психологический контакт возникает в результате психического состояния людей, вызванного их взаимопониманием и связанного с обоюдной заинтересованностью взаимодействующих сторон и их доверием друг к другу. Психическое состояние определяется в психологии как целостная характеристика психической деятельности человека в определенный период времени, показывающая своеобразие протекания его психических процессов, предшествующего состояния и свойств личности (А. Г. Асмолов). Контакт осознается и переживается партнерами как положительный, подкрепляющий взаимодействие фактор.   
В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.

Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего, подлинного уважения друг   
к другу, эмпатийность и толерантность. Внешнее проявление – поведение взаимодействующих субъектов. Контакт как «условие и следствие продуктивного взаимодействия его субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата» рассматривает И. А. Зимняя [2]. Она отмечает, что в учебном взаимодействии психологический контакт предоставляет возможность естественного, незатрудненного общения, наличие которого важно для продуктивного сотрудничества его субъектов.

Таким образом, учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – студента и педагога, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психологическим контактом. От куратора и педагогов вуза требуется внимание к каждому студенту, создание условий для самореализации каждого студента. Педагог должен незамедлительно реагировать на изменение отношения бывших абитуриентов к окружающей действительности и к себе.

Итак, личностно ориентированное профессиональное образование предполагает профессиональное развитие обучаемого в учебно-воспитательных условиях вуза с целью приобретения им не только комплекса необходимых знаний и умений, но и профессионального опыта, что предполагает становление его как специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и дальнейшему самообразованию на основе равноправного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

***Библиографический список:***

1. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов   
/ И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.

3. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. –   
М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.

4. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании : концепции и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

5. Сыромицкая, И. А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза : монография / И. А. Сыромицкая. – Орск : Издательство ОГТИ, 2008. – 199 с.

***А. Д. Уляшина***

**Эволюция взглядов на духовные ценности в раннем и позднем творчестве А. П. Чехова (на примере рассказов «Мелюзга», «Хамелеон»,**

**«О любви», «Дом с мезонином»)**

Антон Павлович Чехов – великий прозаик и драматург, всю свою жизнь посвятил творчеству, писал как короткие рассказы, так и пьесы. Чехов – русский реалист, который обличал мещанство и рисовал нам необыкновенно правдивые картины этого мира.

Традиционно творчество Чехова делится на раннее и позднее. Раннее творчество принадлежит к 70-м – началу 80-х годам XIX века, а позднее –   
к 90-м годам. В раннем творчестве Чехов пишет шуточные рассказы и юморески, чаще подписываясь под ними как «Антоша Чехонте». Он еще не задумывается над закономерностями жизни, а скорее высмеивает их уродливые грани, в его рассказах нет глубины изображаемых образов. Чехов описывает церковную жизнь, многообразие обывательской жизни, общественные и семейно-бытовые явления. Позднее творчество характеризуется более серьезным подходом   
к проблематике написания рассказов. Характеры героев становятся четче и острее. Чехов рассматривает темы человеческих отношений, любви, становления личности.

Анализируемые нами духовные ценности, – это качества, отвечающие морально-этическим требованиям, сознательность и ответственность за все свои действия в жизни. Для того чтобы более наглядно проследить это различие, обратимся к рассказам раннего творчества – «Мелюзга» и «Хамелеон»,   
а также позднего творчества – «О любви» и «Дом с мезонином».

В рассказе «Хамелеон» (1884) ярко отражается главная тема, которая принадлежала раннему творчеству Чехова – тема приспособленчества, хамелеонства. Полицейский надзиратель Очумелов – главный герой рассказа – прогуливался по рыночной площади с рыжим городовым, у которого в руках был конфискованный крыжовник. Рыночная площадь – место тихое и спокойное в маленьком городке, поэтому какая бы неразбериха не случилась, вокруг виновников вырастает огромная толпа. Именно «толпой» называет людей Чехов, и это говорит о том, что среди зевак нет людей со своим мнением, и она является лишь фоном происходящего. Начинается главное событие – маленький щенок укусил золотых дел мастера Хрюкина. Затем идет разбирательство: чей же щенок укусил Хрюкина? Здесь начинает проявляться истинный чеховский юмор – неотъемлемая часть его рассказов. Каждый раз, слыша новое мнение о том, откуда взялся щенок - генеральский он или бездомный, – Очумелов сменяет праведный гнев на заискивание перед высшим чином. Столкнувшись с такой недосягаемой для него высотой, как генеральское звание, надзиратель и драгоценную шинель свою называет уже обыкновенным пальто: «Сними-ка, Елдырин,   
с меня пальто...» [1; 37]. Ему с трудом удается держать себя в руках от ужаса, на все возражения Хрюкина он безапелляционно заявляет только: «Не рассуждать!» [1; 38].

Но вот объявляется генеральский повар, и Очумелов, наконец, точно уверяется, что перед ним – щенок «генеральского братца». Как расцветает надзиратель! На его плечах уже снова «шинель». Парой фраз он восстанавливает «справедливость», позорит Хрюкина, над которым хохочет столь же подобострастная толпа, и гордо удаляется.

Мы видим, как быстро изменял свое мнение Очумелов, как низко преклонялся перед чинами, выше него, сколько лицемерия вложил в героя автор. Чехов, как грамотный психолог, в красках показывает, насколько высшие чины подавляют низшие, не имея особых оснований.

В рассказе «Мелюзга» (1885) чиновник Невыразимов писал поздравление человеку из высокопоставленных чинов. Ничего не приходило ему на ум, то за окном зазвонят колокола, то по столу бегает таракан, то мешают какие-либо посторонние мысли. Невыразимов мучался от своей доли сидеть в прокопченной комнате и писать бумажки. Парамон не понимал, отчего так мучается чиновник: « – А кто вам велит наниматься? Ведь вы не дежурный сегодня!... Жадность!» [2; 210].

Невыразимову была нужна другая жизнь, и эта потребность щемила ему душу. Он не мог найти себя, тосковал по детству, ему очень хотелось в праздничные дни влиться в толпу, оказаться участником торжества. Не зная как помочь своему положению, уставился на поздравительное письмо человеку, которого он ненавидел всей душой и который должен был ему шестнадцать рублей. Мимо пробегал злосчастный таракан, и лишь прихлопнув его, Невыразимов почувствовал спокойствие.

Читатель отчетливо видит, как А. П. Чехов описывает душевные страдания чиновника, который преклонялся перед высокопоставленными чинами и не мог обрести душевного равновесия из-за жадности и корысти. Вряд ли теперь ему выбраться из этого состояния.

Проанализированные рассказы позволяют читателю выделить такие духовные ценности, на которые обращал внимание писатель, как честность, вежливость, отсутствие жадности и лицемерия. На других темах Чехов особо не акцентировал внимание в данную эпоху творчества.

Обращаясь к позднему творчеству великого писателя, мы видим, что Антон Павлович с годами и с опытом становился более требовательным к себе. Теперь он не стремится к тому, чтобы сразу опубликовать свое произведение   
и подолгу работает над каждым новым рассказом.

В рассказе «Дом с мезонином» (1896) соединены три темы – тема любви, тема труда и тема народа. Художник, от лица которого ведется повествование, в богатой дворянской усадьбе встречает двух сестер. Младшая, Женя (домашние называют ее Мисюсь), – восприимчивая и впечатлительная натура. Чехов показывает, насколько выразительны черты ее лица, но все же делает акцент именно на описании ее души «совсем еще молоденькая – ей было семнадцать – восемнадцать лет, не больше – тоже тонкая и бледная, с большим ртом и с большими глазами, с удивлением посмотрела на меня, когда я проходил мимо, сказала что-то по-английски и сконфузилась» [3; 87].

Женя еще молода и неопытна, она видит в людях только хорошее: ей нравится художник, но она любит и сестру, являющуюся полной ее противоположностью. Часто Мисюсь повторяет фразу: «Наша Лида замечательный человек!» [3; 94]. Лидия Волчанинова, «тонкая, бледная, очень красивая, с целой копной каштановых волос на голове, с маленьким упрямым ртом» [3; 87], твердо решила быть деятельной и доброй, помогать бедным и больным, распространять знания среди крестьян. «...Нельзя сидеть сложа руки, – говорит Лида. – Правда, мы не спасаем человечества и, быть может, во многом ошибаемся, но мы делаем то, что можем, и мы – правы. Самая высокая и святая задача культурного человека – это служить ближним, и мы пытаемся служить, как умеем» [3; 97].

И здесь Чехов показывает сложность жизненных явлений: с одной стороны, Лида – черствый, ограниченный человек, а с другой – решительный, волевой. Она занимается земскими проблемами, всеми силами старается облегчить безрадостное существование крестьян. « – Ах, Боже мой, но ведь нужно же делать что-нибудь! – сказала Лида с досадой, и по ее тону было заметно, что мои рассуждения она считает ничтожными и презирает их» [3; 98]. Девушка живет только на двадцать пять рублей своего жалованья, хотя у семьи есть достаточно большие средства. Но Лидия лишена истинных, прекрасных чувств. Не признает она и искусства, которое, по ее мнению, не приносит пользы народу.

Отрицает он и пользу грамотности: «Не грамотность нужна, а свобода для широкого проявления духовных способностей» [3; 97]. И вообще герой считает, что всякая деятельность интеллигенции вредна, потому что она укрепляет «существующий порядок»: «Ничего не нужно, пусть земля провалится в тартарары!» [3; 100]. Лида боится влияния таких разговоров на свою сестру и заставляет Женю уехать в другую губернию. Вероятное счастье двух людей разрушено, их любовь растоптана сухой, черствой Лидией. И заканчивается новелла тоскливым возгласом художника: «Мисюсь, где ты?» [3; 104].

«Дом с мезонином» – это повествование о вынужденном расставании любящих сердец. Но здесь же автор поднимает проблему интеллигенции   
и народа: легкой, беззаботной жизни обитателей дворянской усадьбы противопоставлена тяжелая жизнь мужиков.

Тема этого рассказа очень схожа с темой рассказа «О любви» (1898),   
в котором главным героем становится небогатый помещик Алёхин. В наследство ему выпала не самая лучшая доля – его отец много задолжал, но так как большая доля выпала на образование сына, Алёхин решил сам отдать долг. Ему пришлось работать в громадном имении и «вертеться как белка в колесе, а не заниматься наукой или чем-нибудь другим, что делало бы его жизнь более приятной» [4; 307].

В первые годы Алёхина выбрали в почетные мировые судьи, и ему приходилось выезжать в город, где его радушно принимали и где он с радостью знакомился с новыми людьми. Одним из таких знакомств, стало знакомство с Лугановичем – председателем окружного суда. Его жена Анна Алексеевна, «молодая, прекрасная, добрая, интеллигентная, обаятельная» [4; 308] женщина, очень понравилась Алёхину, и тот полюбил ее с первого взгляда.

Шли годы, Алёхин становился уже «своим» в доме Лугановичей, и те, если Алёхин долго у них не появлялся, очень беспокоились. «Если я долго не приезжал в город, то, значит, я был болен или что-нибудь случилось со мной, и они оба сильно беспокоились» [4; 310]. Между Алёхиным и Анной любовь вспыхнула сразу после знакомства, но они робели и молчали, боялись признаться в этом друг другу: «А приезжая в город, я всякий раз по ее глазам видел, что она ждала меня; и она сама признавалась мне, что еще с утра у нее было какое-то особенное чувство, она угадывала, что я приеду. Мы подолгу говорили, молчали, но мы не признавались друг другу в нашей любви и скрывали ее робко, ревниво. Мы боялись всего, что могло бы открыть нашу тайну нам же самим» [4; 311]. Даже не смотря на то, что Алёхин «чувствовал, что она близка к нему, что она его, что им нельзя друг без друга, выходя из театра, они всякий раз прощались и расходились, как чужие» [4; 312]. Вскоре Анна Алексеевна уезжает в Крым, куда посылают ее доктора. Алехин и Анна открываются друг другу, понимая, что это была их последняя встреча. Алёхин проводил её и «потом пошёл к себе в Софьино пешком…» [4; 314].

В данном рассказе Алёхин и Анна, полюбившие друг друга всем сердцем, вместо того, чтобы открыться, боятся, и этим отбрасывают свои чувства в сторону. Они изводят любовь до уровня бытовых проблем, где она перестает существовать. На первый план выходит жесткий рационализм.

Как мы видим, в позднем творчестве для Чехова-писателя важны такие духовные ценности, как любовь, доброта, чистота и благородство. Чехов пишет уже более серьезные и объемные произведения, в отличие от тех, которые писал в начале своей творческой деятельности. Таким образом, ранний Чехов и поздний Чехов – отличные друг от друга писатели, но не зависимо от периода в творчестве его произведения несут в себе красоту описания повествований, сатиру и реалистичность изображаемого. Духовные ценности растут в произведениях, как и растет мудрость и опыт жизни самого писателя. Его творчество будет интересно любому поколению читателей во все времена.

***Библиографический список:***

1. Чехов, А. П. Собрание сочинений : в 12 т. / А. П. Чехов ; ред. В. В. Ермилова. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1962. – С. 86-104.

2. Чехов, А. П. Собрание сочинений : в 12 т. / А. П. Чехов ; ред. В. В. Ермилова. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1962. – С. 305-314.

3. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писаем : в 30 т. / А. П. Чехов ; Институт мировой литературы им. А. М. Горького. – М. : Наука, 1975. –   
С. 36-38.

4. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писаем : в 30 т. / А. П. Чехов ; Институт мировой литературы им. А. М. Горького. – М. : Наука, 1975. –   
С. 209-212.

***А. В. Фомичев***

**История полевых исследований памятников археологии**

**в бассейне реки Киимбай на востоке Оренбургской области**

Первые сведения о памятниках археологии в пределах бассейна реки Киимбай были представлены местным жителем с. Еленовка А. С. Новиченко. Им на протяжении длительного времени обследовалась территория Домбаровского и прилегающего Адамовского районов, в результате чего были обнаружены несколько десятков памятников производственного, бытового и погребального назначения от эпохи неолита до эпохи средневековья, по ряду памятников составлены планы, зарисовки конструкций, а также составлена обобщающая карта. В 1949 году с целью разведок на восток Чкаловской области прибывает студент исторического факультета Московского государственного университета   
А. А. Формозов. В ходе разведок им были обследованы поселения бронзового века, расположенные на правом берегу верхнего и среднего течения р. Киимбай: стоянка в 3 км от п. Еленовка (современное название – поселение Кудук-сай), стоянка в 4 км от п. Еленовка (современное название – поселение Верхний Киимбай), стоянка у скалы «Грань». На стоянке в 4 км от п. Еленовка   
А. А. Формозов закладывает разведочный шурф общей площадью 5,25 кв. м., в результате которого был вскрыт очаг, сложенный из плит, внутри очага был обнаружен развал андроновского сосуда. На левом берегу реки А. А. Формозов фиксирует древний рудник и могильник, расположенный рядом с ним [10]. Предварительные результаты разведок были опубликованы в 1951 г. в КСИИМК в статье «Археологические памятники в районе Орска», где совместно со своими материалами он привлек материалы, полученные в ходе геологических изысканий на Еленовском месторождении И. Л. Рудницким. Последним при шурфовке было раскопано парное погребение с сосудами в головах погребенных [9]. Однако нехватка средств и времени вынудила А. А. Формозова прекратить археологическое обследование района.

Дальнейшие работы связаны уже с деятельностью Чкаловского областного краеведческого музея, направлявшего в п. Еленовку археологические отряды с целью продолжить археологическое обследование, ознакомиться с характером памятников на предмет возможности проведения археологических раскопок. В 1950 году К. В. Сальников обследует 6 памятников в округе п. Еленовка бытового, производственного и погребального назначения: древний рудник, место разборки руды, Киимбаевский могильник (современное название – могильник Еленовский), Еленовский могильник (современное название – могильник Еленовский II), Левобережная киимбаевская стоянка, Правобережная киимбаевская стоянка, Киембаевское селище (первоначально оно было обозначено как два селища Верхне- и Нижнекиимбаевское) (поселение Верхний Киимбай) на данном поселении К. В. Сальников закладывает 2 разведочных шурфа в западной части поселения: шурф № 1 (1х1 м) – не выявил признаков культурного слоя; шурф № 2 (2х1 м) – на глубине 25 см были обнаружены 12 фрагментов андроновской керамики [8]. В 1962 году в журнале «Советская археология» выходит совместная статья К. В. Сальникова и А. С. Новиченко [9] «Памятники эпохи бронзы в Домбаровском районе Оренбургской области», в которой приводится обобщающее описание памятников археологии, сосредоточенных в бассейне р. Камсак, правым притоком которого является р. Киимбай, и особое внимание в ней уделяется памятникам, сосредоточенным в окрестности п. Еленовка.

В 1954 году повторное обследование известных памятников проводит   
Н. П. Кипарисова совместно с научным сотрудником Чкаловского краеведческого музея С. А. Попова, роль консультанта выполнял А. С. Новиченко. Ими были обследованы поселения №№ 27, 28, 29, 39, 39-а (нумерация дана по   
А. С. Новиченко). На двух поселениях № 27 (совр. назв. Кудук-сай) и № 3 (современное название – Верхний Киимбай) были произведены земляные работы с целью проследить стратиграфическую ситуацию и особенности структуры каменных конструкций. На поселении № 27 были заложены 2 шурфа: шурф № 1 (3х1 м) – заложен в юго-восточной части поселения, были обнаружены фрагменты сосудов и костей животных; шурф № 2 (2,3х1,35 м) – заложен поперек длинной стены каменной конструкции и позволил выявить, что структура кладки не является монолитной, состоит из камней различной формы и величины, скорее всего представляла собой основание стены или фундамент. На поселении № 3 в восточной его части был заложен один шурф (2,05х2 м), который вскрыл остатки очага, рядом с которым находилась раздавленная часть сосуда   
и обломок терочного камня. На остальных поселениях были проведены сборы подъемного материала, общее количество которого было незначительным, в связи с тем, что на всех из них находились постройки, связанные с жизнедеятельностью жителей близлежащего поселка Верхний Киимбай, культурный слой был вытоптан или развеян. Конечным пунктом отряда были могильник и поселения, расположенные неподалеку от истоков р. Киимбай на берегах оврага Турсумбай. Могильник располагался на правом берегу и занимал вершину и склон холма, а поселение в 150 м восточнее и располагалось на обоих берегах оврага, что обусловило исследователей дать их как взаимосвязанные два поселения под номерами № 39 и № 39-а [1].

Более детальное обследование бассейна р. Киимбай на предмет наличия памятников археологии начинается с 1959 г., в период работы Еленовского отряда Оренбургской археологической экспедиции АН СССР под руководством Е. Е. Кузьминой. В 1959 году были проведены рекогносцировочные разведки   
и намечены объекты для дальнейшего стационарного изучения. В этот год   
Е. Е. Кузьмина посетила практически все поселенческие и погребальные комплексы, расположенные в пределах Еленовского археологического микрорайона: могильник Турсумбай, поселение Турсумбай, поселение Киимбай 1 (современное название – Верхний Киимбай), могильник Еленовский, поселение Кудук-сай, поселение Еленовка 1, поселение Еленовка II, поселение Шандаша, могильник Шандаша I, Могильник Шандаша II, поселение Байту, могильник Купухта, поселение Купухта. Помимо разведочных работ, Еленовским отрядом в 1959 г. были организованы стационарные исследования на ряде памятников, сосредоточенных в бассейне р. Ушкатты. В могильнике Атакен-сай раскопаны 6 каменных кольцевых оград, в которых обнаружены погребения в каменных ящиках и грунтовых ямах с перекрытиями из каменных плит, сопровождавшиеся керамикой и украшениями. Это позволило установить алакульскую принадлежность некрополя и отметить сходство с материалами могильников орского и западно-казахстанского вариантов андроновской культуры, таких, как Ново-Аккермановка, Тасты-Бутак I, Джарлы [2].

Дальнейшие работы связаны уже с более детальными исследованиями памятников археологии. В 1961 году сначала были раскопаны 7 оград и курганов в могильнике Купухта, некоторые из них отличались монументальностью каменных конструкций. Работы носили, по сути дела, спасательный характер, поскольку весной 1961 г. могильник подвергся распашке. Был получен богатый материал, свидетельствующий о неординарном характере некрополя. Помимо керамики, были найдены бронзовый нож, разнообразные украшения, в том числе изготовленные с использованием золотой фольги. С целью выяснения соотношения с могильником были заложены 4 шурфа на поселении Купухта. Раскопки подтвердили синхронность обоих памятников. Такое же количество шурфов было заложено на поселении Байту, которое первоначально расценивалось как наиболее предпочтительный объект для стационарных раскопок 1962 г. Однако культурный слой поселения за истекший с момента разведочных работ 1959 года период был практически уничтожен в результате антропогенного воздействия, спровоцировавшего эрозию почвы. На месте памятника был устроен загон для скота (летовка). Тем не менее в ходе рекогносцировочных работ был установлен андроновский возраст поселения, хотя и пришлось констатировать отсутствие перспективы его дальнейшего изучения. Однако на противоположной стороне одноименной реки были обнаружены связанные с поселением могильники Байту I и Байту II, находящиеся в 800 м друг от друга. Последний был разрушен распашкой летом 1961 г., что заставило в срочном порядке составить его примерный план и провести аварийно-спасательные раскопки трех каменных оград. Два погребальных сооружения исследованы в могильнике Байту I. Благодаря проведенным раскопкам была получена солидная коллекция андроновской керамики и украшений, представленных бронзовыми бляшками, браслетами, деталями составных накосников, подвесками из просверленных раковин. Еще 8 объектов были раскопаны в крупном алакульском могильнике Шандаша. На связанном с ним поселении Шандаша разбиты два раскопа малой площади, вскрывшие участки стен оград №№ 1 и 2. Наряду с раскопками были выполнены небольшие разведочные маршруты, позволившие выявить два могильника на левом берегу р. Киимбая в районе Байту. [3].

В полевом сезоне 1962 года описанные выше рекогносцировочные раскопы на поселении Шандаша были включены в один большой раскоп площадью 292 кв. м, который позволил выяснить конструкции обоих сооружений и подтвердить непосредственную связь поселения с могильником, исследовавшимся годом раньше. Было установлено, что жилища представляли собой полуземлянки, стены которых были укреплены вкопанными на ребро каменными плитами. Особый интерес вызывает очажное устройство в ограде № 2, представлявшее собой каменный ящик. В верховьях р. Киимбая были открыты могильники Турсумбай I и Турсумбай II. В первом из них раскопаны 4 объекта, во втором исследованы 13 погребальных сооружений в виде каменных оград. Материалы могильников оказались близки с точки зрения культурно-хронологической позиции между собой и вещевым комплексам алакульского поселения Турсумбай, обследованного в 1959 г. Последним пунктом стал Еленовский рудник, который Е. Е. Кузьмина посетила совместно с начальником Киимбаевского отряда Южно-Уральской геологической экспедиции И. И. Никитиным. Были отобраны и переданы на анализ образцы руд. И, наконец, летчиками Домбаровского ракетодрома по просьбе Е. Е. Кузьминой была сделана сплошная аэрофотосъемка Еленовско-Ушкаттинского микрорайона, позволившая составить детальное представление о топографии и локализации памятников [5].

В 1965 г. было закончено исследование ограды II на поселении Шандаша, начатое в 1961-1962 гг. Особую значимость предпринятым раскопкам поселения придает тот факт, что впервые в пределах микрорайона, приуроченного к древним рудникам, удалось изучить производственную мастерскую, связанную с металлопроизводством и гончарным делом. Наиболее интересными для нашей темы являются теплотехнические сооружения в виде вымощенных каменными плитками «длинных очагов», в которых обнаружены металлургические шлаки, а также находки глиняного сопла со следами эксплуатации, каменной литейной формы для отливки ножа с намечающимся перекрестием и ребром жесткости по клинку [4].

Активное изучение памятников археологии в 50-60-х гг. ХХ в. позволило получить материал, на основании которого проводились историко-культурные реконструкции, связанные с основными проблемами происхождения, хронологии андроновской культурно-исторической общности [6, 7]. Новаторским для исследований являлось применение комплексного подхода в изучении археологических памятников: данные аэрофотосъемки, проведение антропологических и остеологических определений, проведение палинологического датирования, структурный анализ керамики, получение серии радиоуглеродных дат. Все это позволило подойти к реконструкции системы хозяйствования населения эпохи поздней бронзы региона. Особое внимание заслуживает изучение геоархеологических производственных объектов, представленных медными карьерами, привлекались специалисты в области геологии, а в лаборатории естественнонаучных методов ИА АН СССР под руководством Е. Н. Черныха были проведены спектральные анализы руд, металлургических шлаков и металлических изделий, что позволило выделить особую химико-металлургическую группу еленовско-ушкаттинскую (ЕУ). При этом было установлено, что изготовленные из этого металла предметы получили широкое распространение в среде алакульского и срубного населения в широком географическом ареале от лесостепного Притоболья и Приишимья на востоке до Нижнего Поволжья и бассейна Дона на западе [11].

На современном этапе информация по многим памятникам представлена неполно, в связи с неправильными привязками на местности неизвестно нахождение ряда памятников. С этой целью в Еленовский археологический микрорайон в полевых сезонах 2010 и 2012 гг. направлялся отряд сотрудников Научно-исследовательского археологического центра Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ (под руководством автора) для проведения инвентаризации памятников. В ходе археологической разведки отрядом было обследовано 35 памятников, в том числе 1 памятник производственного назначения, 13 поселений эпохи бронзы и 1 местонахождение, 21 погребальный комплекс эпохи бронзы, РЖВ и средневековья. Применение современных методик археологического исследования, привязок на местности при помощи приборов навигации и глобального позиционирования, позволяют вывести на новый уровень принципы учета и сохранения памятников истории и культуры народов древности.

***Библиографический список:***

1. Кипарисова, Н. П. 1954. Отчет о работах Чкаловского областного краеведческого музея в 1954 г. / Н. П. Кипарисова // НОА ИА РАН, Р-1. – № 987.
2. Кузьмина, Е. Е. 1959. Отчет Еленовского отряда Оренбургской экспедиции 1959 г. / Е. Е. Кузьмина // НОА ИА РАН, Р-1. – № 1938.
3. Кузьмина, Е. Е. 1961. Отчет Еленовского отряда Оренбургской археологической экспедиции 1961 г. / Е. Е. Кузьмина // НОА ИА РАН, Р-1. – № 2372.
4. Кузьмина, Е. Е. 1962. Отчет Еленовского отряда Оренбургской археологической экспедиции за 1962 г. / Е. Е. Кузьмина // НОА ИА РАН, Р-1. –   
   № 2500.
5. Кузьмина, Е. Е. 1965. Отчет Еленовского отряда Оренбургской археологической экспедиции 1965 г. / Е. Е. Кузьмина // НОА ИА РАН, Р-1. – № 3081.
6. Кузьмина, Е. Е. Откуда пришли индоарии? Материальная культура племен андроновской общности и происхождение индоиранцев / Е. Е. Кузьмина. – М. : Восточная литература, 1994.
7. Кузьмина, Е. Е. Классификация и периодизация памятников андроновской культурно-исторической общности / Е. Е. Кузьмина. – Актобе : ПринтА, 2008.
8. Сальников, К. В. 1950. Отчет об археологических исследованиях, проведенных по поручению Чкаловского Областного Краеведческого Музея Сальниковым Константином Владимировичем по открытому листу № 84 от 21 августа 1950 г. / К. В. Сальников // НОА ИА РАН, Р-1. – № 409.
9. Сальников, К. В. 1962. Памятники эпохи бронзы в Домбаровском районе Оренбургской области / К. В. Сальников, А. С. Новиченко // Советская археология. – 1962. – № 2. – С. 124-133.
10. Формозов, А. А. 1949. Отчет об археологических разведках в районе г. Орска Чкаловской области / А. А. Формозов // НОА ИА РАН, Р-1. – № 361. – С. 12-28.
11. Формозов, А. А. Археологические памятники в районе Орска   
    / А. А. Формозов // Краткие сообщения института истории материальной культуры. – 1951. – Вып. XXXVI. – С. 118-120.
12. Черных, Е. Н. Древнейшая металлургия Урала и Поволжья   
    / Е. Н. Черных. – М. : Наука, 1970.

***Ю. С. Царева***

**Окказиональная лексика в стихотворении В. В. Каменского «Соловей»**

«Серебряный век» – это период расцвета русской поэзии в начале XX века, характеризующийся появлением большого количества поэтов, поэтических течений, проповедующих новую, отличную от старых идеалов эстетику. Россия переживала интенсивный интеллектуальный подъем, особенно ярко проявлявшийся в философии и поэзии. В XX веке наблюдалось обострение эстетической чувственности, религиозного беспокойства и искания, интереса к мистики и оккультизму. Появлялись новые «души», были открыты новые источники творческой жизни, виднелись новые зори, соединялись чувства заката и гибели с надеждой на преображение жизни. Но все происходило в довольно замкнутом кругу.

Творчество В. В. Каменского относится к футуризму, а конкретно – к кубофутуризму. В своих стихотворениях поэт использовал разные стилистические фигуры, словобразование, словонаписание, тропы и стилистические обороты. Василий Каменский известен как мастер «самовитого» слова, мастер-окказионалист, создатель изысканных метафор, словообразований, стилистических оборотов и различных видов повторов. Поэт большое внимание уделял внешнему виду стихов, в которых он использовал большие и маленькие, курсивные и строчные, яркие и бледные буквы и т. д. Все это могло быть использовано и в рамках одного стихотворения.

Футуристическая поэзия в своей антиурбанистской направленности связана также и с такими поэтами, как В. Хлебников и С. Городецкий. Она прославляет природу, мир первоначального, стихийного, богата неологизмами, игрой слов и звуковыми параллелями, образующими структуру стиха. Каменский восхваляет беспокойное, мятежное начало в русском народе, он не только усиленно перерабатывает свои стихотворения, но и на их основе создает наиболее лучшие произведения. Футуристическая поэзия Каменского являет любопытную картину борьбы и сочетания живой непосредственности и вычурной искусственности, непринужденной естественности и головоломного эксперимента, словесной ясности и «зауми».

В своих сборниках В. Каменский публиковал нарочито экспериментальные произведения, подчеркивая свое «новаторство» отсутствием пунктуации, нагромождением неологизмов, фонетическими и графическими ухищрениями. Так, в стихотворении «Соловей» окказиональная лексика выступает на первый план. В основу сюжета положен рассказ о соловье, который заливается трелью. Темой стихотворения является пейзажная зарисовка, в которой живет и поет соловей. В. Каменский использует фонетический окказионализм для передачи песни соловья:

«… Чок – й – чок.

Цинть – цивью.

Трлллл – ю… [1; 71]

…Чок – й – чок.

Циаць – а – ациац.

Чтррррь. Ю – йю…» [1; 72]

Лексический окказионализм встречается в таких строчках:

«… Ветерок в *шелесточка*… [1; 72]

…Звенит вода хрустальная,

*Журчальная* вода… [1; 73]

…В перепевных тростинах

*Чурлюжурлит* ручей… [1; 73]

…Все сошлись у *журчья*… [1; 75]

…А я – поэт, *песнебоец* стиха…» [1; 75]

Здесь же происходит скрещивание и усечение основ из двух слов в одно, тем самым автор стремится передать более точное восприятие момента. Грамматический окказионализм встречается также в строчках:

«…Юночка

Юная

Юно

Юнится

Юнами… [1; 71]

…Раскачает *качаль* –

Расцветится страна…» [1; 75]

Результатом семантических приращений выступает семантический окказионализм:

«… Удивительно мир устроен –

Каждый несет *звучаль*… [1; 74]

…*Голубель* сквозь *ветвины*.

В перезвонах *молчаль*.

Все сошлись у *журчья*.

*У на горке* рябины…» [1; 75]

Необычным сочетанием слов:

«…Ю – *крыловейная*... [1; 72]

…*Жизнедатному* солнцу… [1; 75]

…*Песневестный* поэт… [1; 74]

*Перекликный* петух…» [1; 74]

Каменский использует для мотивации и построения на обыгрывание сюжета. Автор также использует нулевой контекст, что означает очень громко,   
с усилением звука:

«…зовы песни *звончей*…» [1; 73]

Такие строки, как:

«…*Солнцескате* костер

Не горит – не потух…» [1; 73]

являются окказионализмами 2 степени, окказионализмы 3 степени (согласно классификации Р. Ю. Намитоковой [2]) хорошо просматриваются   
в строчках:

*«…И расстрельная трель…* [1; 74]

*…Раскачает качаль…* [1; 75]

…Позови его *трелью*-*расстрелью*…» [1; 75]

происходит нестандартное образование, усиленное на семантическую интерпретацию. Автор образует цепочку или, точнее, гнездо из слова «Юночка»:

«…Юночка

Юная

Юно

Юнится

Юнами

Юность в июне юня.

Ю – крыловейная, песенка лейная,

Юна – невеста моя.

Ю – для меня…» [1; 71-72]

оно построено отступлением от формальных знаков словообразования, при этом автор использует ассонанс:

«… Перезвучалью зовет: Ю…

Отвечает венчалью: Ю…

Слышен полет Ю.

И я пою Ю:

Люблю

Ю…» [1; 71]

анафору:

«…Сердце – чистое, четкое,

звучное, сочное.

Сердце – серны изгибные вздроги.

Сердце – короткое

море молочное.

Сердце голубя –

сердце мое…» [1; 72]

Констатирующие слово «сердце» позволяет автору создать смысловой ряд, который имеет структуру лексического значения семантического комплекса «сердце». Для Каменского характерно использование логарифма и акростиха:

«… Лучистая

**Ч**истая

**И**стая

**С**тая

**Т**ая

**А**я

**Я**.» [1; 74]

Таким образом, окказиональность в творчестве Василия Каменского – это «не узуальное», не соответствующие принятому употреблению, характеризующие индивидуальность поэта [3]. Причины, побуждающие автора к созданию индивидуальных образований, – это точное выражение мысли, стремление автора к краткому изложению идеи произведения, потребность подчеркнуть свое отношение к предмету речи, деавтоматизировать восприятие, избежать тавтологии, сохранить ритм стиха, его рифму и добиться нужной инструментовки:

«… Соловей в долине дальней

*Распыляет* даль небес.

Трель *расстрелится* игральней,

Если строен гибкий лес …» [1; 71]

Стихи и поэмы Василия Каменского не стали лишь достоянием истории, не покрылись архивной пылью. Бурный поэтический темперамент, самобытная многоцветность его творчества, зычный голос поэта и сегодня находят отклик   
у читателя. Лучшие его произведения продолжают жить в российской поэзии.

***Библиографический список:***

1. Ахматова, А. А. Важнейшие аспекты теории окказиональности [Электронный ресурс] / А. А. Ахматова. – Режим доступа : [www.Buks/Linguist/](http://www.Buks/Linguist/) Article/ baben\_okk.php.
2. Каменский, В. В. Стихотворения и поэмы / В. В. Каменский. – М. ; Л., 1966. – 499 с.
3. Намитокова, Р. Ю. Классификация новых слов [Электронный ресурс]   
   / Р. Ю. Намитокова. – Режим доступа : www.Buks/Linguist/Article/baben okk.php.

***А. В. Штаймец***

**Работа школьного социального педагога**

**с подростками «группы риска»**

Современная социально-экономическая ситуация в стране характеризуется разномасштабными преобразованиями во всех сферах жизни, что сопровождается активными процессами разрушения привычных взглядов, убеждений, установок, ценностных ориентаций и замещения их новыми. В связи с этим одна из важнейших задач государства как социального института – создание крепкого, стабильного общества, способного к активной жизнедеятельности и воспроизводству. В свете этого одной из актуальных проблем современного российского государства (равно как и самого общества) является профилактика и борьба с правонарушениями и преступностью подростков и молодежи, одно из направлений профилактики – социально-профилактическая работа с подростками «группы риска».

Одной из особенностей подросткового периода является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующим их сглаживанием. Именно в подростковом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормального характера. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, но проявляется в отклонениях поведения и не препятствует благоприятной социальной адаптации. Однако под влиянием стрессов, психотравмирующих ситуаций, жизненных трудностей, которыми достаточно богат подростковый возраст, лица с акцентуациями характера могут стать девиантными.

Возникшие на данном этапе онтогенеза трудности в психическом развитии подростка нуждаются в понимании, принятии и правильном социально-педагогическом воздействии на личность подростка со стороны взрослых. Подросток может проявлять различного рода отклонения в поведении как в связи со своими личностными особенностями (например, акцентуацией характера, свойствами темперамента, перенесенными психическими заболеваниями, особенностями эмоционально-волевой сферы и др.), так и в связи с негативными процессами в семье (гиперопека, гипоопека, непоследовательный тип воспитания ребенка, алкоголизация семьи, развод родителей и т. д.), школе (необъективное отношение к ученику, конфликты с учителями, проблемы в ученическом коллективе). Отклонения могут быть обусловлены негативным влиянием референтной подростковой группы или значимого взрослого.

Процесс социализации (усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе) достигает определенной степени завершенности при достижении личностью социальной зрелости, которая характеризуется обретением личностью интегрального социального статуса (статус, определяющий положение человека в обществе). Однако в процессе социализации возможны сбои, неудачи. Проявлением недостатков социализации является отклоняющееся (девиантное) поведение – это различные формы негативного поведения лиц, сфера нравственных пороков, отступление от принципов, норм морали и права.

Девиантные формы нарушения поведения или отклонения от общепринятых норм в подростковой среде обнаруживают за последние десятилетия тенденцию стремительного увеличения и требуют своего безотлагательного решения. При этом характер нарушений поведения у подростков может быть самым разнообразным. Чаще всего они проявляются в противоположных действиях, игнорировании существующих требований и порядков, пьянстве и алкоголизме, сексуальной распущенности, бродяжничестве, употреблении наркотических и токсических веществ, суицидальных тенденциях, агрессии, вандализме.

Отклоняющееся поведение – это чаще всего попытка уйти из общества, убежать от повседневных жизненных проблем и невзгод, преодолеть состояние неуверенности и напряжения через определенные компенсаторные формы. Однако отклоняющееся поведение не всегда носит негативный характер. Оно может быть связано со стремлением личности к новому, попыткой преодолеть консервативное, мешающее двигаться вперед. К отклоняющемуся поведению могут быть отнесены различные виды научного, технического и художественного творчества.

Социальная работа в системе образования еще только начинает свое становление как особое направление социальной сферы Российской Федерации (РФ), в связи с этим следует указать на социально-педагогические аспекты социальной работы в целом и обозначить соответствующие рабочие поля, в которых ей предстоит действовать: дошкольное воспитание, работу с молодежью, воспитание в детских домах и приютах, формы, содержание и методы обучения взрослых (профессиональное обучение и образование, социально-педагогическая помощь семье, социальная работа в школе).

Одним из важных направлений социально-педагогической работы в школе является оказание помощи подросткам девиантного поведения.

Основная ответственность за успешное осуществление профилактики правонарушений подростков лежит на общеобразовательной школе как основном институте воспитания (в том числе и социального) в рамках каждого конкретного социума. В этой связи назрела объективная необходимость интеграции современных, модернизированных технологий, форм и методов профилактики правонарушений несовершеннолетних в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений нашей страны.

Решение поставленной задачи существенно облегчается использованием – в качестве средства процесса профилактики – социальной работы общеобразовательного учреждения. И прежде всего потому, что в основе противоправного поведения подростков лежат социальные отклонения в личностной или поведенческой сферах каждого несовершеннолетнего. Это требует осуществления процесса профилактики и коррекции прежде всего на социальном уровне, с использованием различного рода социальных технологий и способов работы.

Среди миллионов детей и подростков – жизнедеятельных и целеустремленных – встречаются такие, которых принято называть трудновоспитуемыми, из «группы риска». Все это связано с определенными конфликтами в семье, накладывающими свой отпечаток на детей. Именно из неблагополучных семей и выходят эгоисты, лицемеры, лодыри и малолетние правонарушители.

Проблема работы педагогов с подростками, относящимися к «группе риска», одна из самых важных и актуальных в современной России, когда в обществе много факторов, приводящих взрослого, подростка и ребенка к депрессии, как на физическом, так и на психологическом уровнях.

Работа с детьми «группы риска» – одно из самых важных и в то же время наиболее сложных направлений профессиональной деятельности социального педагога – социально-педагогическая работа с детьми, которых так или иначе всегда выделяют в самостоятельную категорию, но называют при этом по-разному: трудные, трудновоспитуемые, педагогически запущенные, проблемные, дезадаптированные, дети с отклоняющимся (девиантным) поведением, дети группы риска и др.

Разные названия отражают различные точки зрения на эту категорию детей, которые, в свою очередь, обусловливают и различные подходы в работе с ними. Поскольку подростков группы риска трудно воспитывать, к ним должны применяться особые меры воспитательного воздействия (нередко с участием милиции). При этом роль ведущего социального института, занимающего центральное место в процессе профилактики, продолжает играть общеобразовательная школа.

В зависимости от области изучения выделяют множество классификаций детей «группы риска». В психологии, педагогике, социальной педагогике   
к данной категории детей относят тех, кто испытывает трудности в обучении, психическом развитии, социальной адаптации, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, социализации в целом.

На сегодняшний день работа социального педагога с подростками «группы риска» является актуальной проблемой в связи с тем, что в образовательных учреждениях постоянно растет число детей данной категории. Данная категория детей является очень сложной, поэтому социальному педагогу необходимо знать, какие дети относятся к подросткам «группы риска», характеристику этих подростков, их особенности, каким образом осуществляется воспитательно-коррекционная, профилактическая работа с ними и взаимодействие с их родителями.

Подростки «группы риска» – это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшими причиной дезадаптации несовершеннолетних.

К подросткам «группы риска» относятся следующие категории:

– с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;

– оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;

– из неблагополучных, асоциальных семей;

– из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;

**–** с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации.

Подростки «группы риска»характеризуются трудностями во взаимоотношениях с окружающими людьми, поверхностностью чувств, иждивенчеством, привычкой жить по указке других, сложностями во взаимоотношениях, нарушениями в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), усугублением трудностей в овладении учебным материалом, проявлениями грубого нарушения дисциплины.

Подростки «группы риска» имеют следующие особенности:

– отсутствие ценностей, принятых в обществе (творчество, познание, активная деятельность в жизни); они убеждены в своей ненужности, невозможности добиться в жизни чего-то своими силами, своим умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, добиться материального благополучия;

– проекция на себя неудачной жизни собственных родителей;

– эмоциональное отвержение подростков со стороны родителей и одновременно их психологическая автономия;

– среди социально одобряемых ценностей у них на первом месте – счастливая семейная жизнь, на втором – материальное благополучие, на третьем – здоровье; в то же время эти ценности представляются подросткам недоступными; высокая ценность в сочетании с недосягаемостью порождает внутренний конфликт – один из источников стресса;

– «подкрепление» потери ценности образования для подростков группы риска – те, кто плохо учился или совсем не учился, а в жизни преуспел; о реальных путях достижения таких «ценностей» подростки не задумываются;

– повышенный уровень тревожности и агрессивности;

– стремление к легкой жизни, удовольствиям;

– искажение направленности интересов – свободное времяпровождение в подъезде, на улице – только подальше от дома, ощущение полной независимости (уходы из дома, побеги, ситуации переживания риска).

Особенностью детей «группы риска» является то, что они находятся под воздействием объективных нежелательных факторов, которые могут сработать или нет. Вследствие этого данной категории детей требуется особое внимание специалистов, комплексный подход с целью нивелирования неблагоприятных факторов и создания условия для оптимального развития детей. Деятельность социального педагога обусловлена наличием какой-либо определенной проблемы, в нашем случае это подростки «группы риска», состоящие из множества категории: от одаренных детей, до детей с ограниченными возможностями, и увы, девиантных детей. Создание на базе школ своеобразных социально-психологических комплексов, а точнее служб – одна из разновидностей решения проблемы. Также наличие определенных социально-педагогических технологий, которые только начинают внедряться в школы, способно оказать реальную помощь специалисту в работе с подростками «группы риска», так как складывается своеобразный алгоритм взаимодействия с подростками.

Выделяют следующую последовательность работы школьного социального педагога с детьми «группы риска»:

– выявление детей группы риска;

– диагностирование таких детей, изучение проблем таких детей;

– составление определенной программы профилактики или коррекции;

– воплощение программы в жизнь;

– подведение итогов, коррекция полученных результатов.

Таким образом, работа социального педагога с подростками «группы риска» способствует коррекции имеющихся отклонений в поведении подростков, преодолению негативных тенденций в развитии и формировании их личности.

***Г. И. Юсупова, А. А. Катеринина***

**Изучение самооценки младших и старших дошкольников**

Самооценка(англ. self-esteem)–ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности,деятельности, поведения [1]. Это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, является важным регулятором поведения. Большую роль в формировании самооценки играет собственный опыт личности и усваиваемый ею общественный коллективный опыт.

Самооценка является сложным личностным образованием и относится к фундаментальным свойствам личности. В ней отражается то, что человек узнает о себе от других, и его собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе его мировосприятия. У дошкольника в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей. Данные о своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, общению со взрослыми и сверстниками. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе.

Психологически в значительной мере именно посредством оценки осуществ­ляется социальное воздействие на деятельность личности. Поэтому практически очень важно правильно ее организовать, теоретически – раскрыть ее тонкий и лабильный механизм.

Дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными.

Проблемы развития самооценки личности не нова для современной отечественной и зарубежной психологии, ее отражение можно найти в трудах   
Р. Берне, У. Джеймса, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна,   
В. В. Столина и других.

Формирование адекватной самооценки – важнейший фактор развития личности ребенка. Относительно устойчивая самооценка формируется у детей под влиянием оценок со стороны окружающих, прежде всего ближайших взрослых и сверстников, а также в процессе собственной деятельности ребенка и самостоятельной оценки ее результатов.

Динамическая модель самооценки функционирует в двух основных формах – как общая и частная (парциальная). Частные самооценки отражают оценку субъектом своих конкретных проявлений и качеств. Общая самооценка – это иерархизованная система частных самооценок, находящихся в динамическом взаимодействии между собой. Общая и частная самооценка характеризуются набором показателей, представленных в виде оппозиций: адекватная – неадекватная, высокая – низкая, устойчивая – неустойчивая и т. д. [2].

Развивается самооценка путем постепенного погружения (интериоризации) внешних оценок, выражающих семейные требования, в требования человека к самому себе. По мере формирования и укрепления самооценки возрастает способность к утверждению и отстаиванию своей жизненной позиции.

Самооценка ребенка, осознание предъявляемых к нему требований появляются примерно к трем-четырем годам на основе сравнения себя с другими людьми.

Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет) является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие, а завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе.

Динамика формирования самооценки в дошкольном возрасте идет по трем основным направлениям:

а) возрастание числа качеств личности и видов деятельности, оцениваемых ребенком;

б) переход от общей самооценки к частной, дифференцированной;

в) возникновение оценки себя во времени, которая проявляется как в элементарном самоанализе своих прежних деяний, так и в прогнозировании своего будущего.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были определены диагностические методики, которые, по нашему мнению, позволили наиболее полно проследить динамику развития самооценки детей дошкольного возраста (Проба Де Греефе, Методика «Лесенка», методика «Какой Я»).

Нами были исследованы 15 детей трехлетнего возраста и 15 детей 6-7-летнего возраста.

Анализ результатов исследования показал, что у младших дошкольников наблюдаются высокие баллы по методике «Какой Я?». Это говорит о том, что у всех испытуемых высокая самооценка, каждый ребенок воспринимает и оценивает себя высоко по положительным качествам личности. Что касается старших дошкольников, то у 5 испытуемых наблюдается завышенная самооценка, у остальных 10 испытуемых – адекватная, но при этом у 3 старших дошкольников есть склонность к высокой самооценке.

Сравнивая результаты, полученные по методике «Проба Де Греефе», можно отметить, что у 80% младших дошкольников (12 детей) наблюдается высокая самооценка. При ранжировании мест дети ставили себя на один уровень с воспитателем или себя и друга выше, чем воспитатель. Также 1 испытуемый (6,7%) не смог никого выделить как более плохого или хорошего, что свидетельствует о завышенной самооценке. У 2 испытуемых (13,3%) была отмечена адекватная самооценка, так как они не считают себя лучше воспитателя.

Анализ результатов «пробы» у детей 6-7 лет показал, что у 7,3% испытуемых (11 детей) наблюдается высокая самооценка. Они, как правило, ставили себя на один уровень с воспитателем или себя и друга выше, чем воспитателя. При этом двое испытуемых (13,3%) не смогли поставить себя на какой-либо уровень как более плохого или хорошего, что также свидетельствует о завышенной самооценке. У трех испытуемых (20%) была отмечена адекватная самооценка, так как они не считают себя лучше воспитателя. У 1 ребенка (6,7%) выявлена заниженная самооценка, он оценил себя ниже всех и поставил на 3 место.

Для подтверждения выше описанных результатов мы предложили всем испытуемым методику «Лесенка», которая предназначена для выявления системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

По результатам методики у всех детей младшего дошкольного возраста (100%) была выявлена высокая самооценка, так как испытуемые поставили себя на высокие ступени. Они оценили себя как «самые хорошие».

У старших дошкольников у 6,3% (2 испытуемых) наблюдается адекватная самооценка, остальные 93,7 % (13 человек) поставили себя на высокие ступени, что характеризует их как людей с завышенной самооценкой.

Таким образом, у детей младшего дошкольного возраста самооценка завышенная в 100% случаев; у детей старшего дошкольного возраста завышенная самооценка наблюдается у 80%, адекватная – у 20% и заниженной самооценки как у младших, так и старших дошкольников не было выявлено.

В возрасте 6-7 лет дети оценивают себя конкретнее, подробнее и адекватнее. Старшие дошкольники отмечали свои положительные качества, но не высокими баллами. У старших дошкольников самооценка становится более адекватной, большинство детей правильно понимают те нравственные качества, по которым оценивают сверстников: трудолюбие, аккуратность, умение дружно играть, справедливость и др.

Наиболее оптимальный вариант развития самооценки – развитие адекватной самооценки. Также в старшем дошкольном возрасте возможно допустить слегка завышенную самооценку у ребенка. Чем более адекватной является самооценка, тем лучше дошкольник может себя оценивать, рассчитывать на свои возможности.

Как уже отмечалось, основным и важным фактором, влияющим на развитие адекватной самооценки у детей дошкольного возраста выступает общение со взрослыми. С помощью взрослого происходит становление, развитие и стимуляция оценочной деятельности у ребенка. Все это происходит, когда взрослый:

– выражает свое отношение к окружающему и оценочный подход;

– организует деятельность ребенка, обеспечивая накопление опыта индивидуальной деятельности, ставя задачу, показывая способы ее решения и оценивая исполнение;

– представляет образцы деятельности и тем самым дает ребенку критерии правильности ее выполнения;

– организует совместную со сверстниками деятельность, которая помогает ребенку видеть в ровеснике личность, учитывать его желания, считаться с его интересами, а также переносить в ситуации общения со сверстниками образцы деятельности и поведения взрослых.

Родителям и педагогам необходимо знать и помнить, что все оценочные воздействия взрослого влияют на становление самостоятельности и самооценки ребенка.

Уважение к ребенку, бережное отношение к его личности лежит в основе стратегии позитивного оценивания. Использование этой схемы педагогами и родителями при оценке деятельности и поведения детей старшего дошкольного возраста обеспечивает формирование адекватной самооценки, умение анализировать и контролировать свои действия и поступки.

Работая с детьми дошкольного возраста, взрослым необходимо учитывать следующие стратегии позитивного оценивания ребенка:

1) положительная оценка ребенка как личности, демонстрация доброжелательного к нему отношения;

2) указания на ошибки, допущенные при выполнении задания, или нарушения норм поведения;

3) анализ причин допущенных ошибок и плохого поведения;

4) обсуждение вместе с ребенком способов исправления ошибок и допустимых в данной ситуации форм поведения;

5) выражение уверенности в том, что у него все получится.

Взаимодействуя с детьми на протяжении всего дошкольного возраста, необходимо соблюдать рекомендации по формированию адекватной самооценки и правильных представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста.

1) Оптимизация родительско-детских отношений: важно, чтобы ребенок рос в атмосфере любви, уважения, бережного отношения к его индивидуальным особенностям, заинтересованности в его делах и занятиях, уверенности в его достижениях; вместе с тем – требовательности и последовательности в воспитательных воздействиях со стороны взрослых.

2) Оптимизация отношений ребенка со сверстниками: целесообразно создать условия для полноценного общения ребенка с другими детьми; если у него возникают трудности в отношениях с ними, нужно выяснить причину и помочь дошкольнику приобрести уверенность в коллективе сверстников.

3) Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка. Чем разнообразнее деятельность ребенка, чем больше возможностей для активных самостоятельных действий, тем больше у него возможностей для проверки своих способностей и расширения представлений о себе.

4) Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков. Всегда положительно оценивая личность ребенка, необходимо вместе с ним оценивать результаты его действий, сравнивать с образцом, находить причины трудностей и ошибок и способы их исправления. При этом важно формировать у ребенка уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится.

Итак, для достижения более адекватной самооценки родителям и педагогам необходимо знать, что доброжелательное и нежное отношение к ребенку, создание фона заботливости и внимания, обращения к нему по имени, похвала его действий, предоставление возможности проявить инициативу и поддержание ее способствуют формированию активности и адекватной самооценки.

***Библиографический список:***

1. Дубровина, И. В. Психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2001. – 464с. – (Рек. М-вом образования РФ). – ISBN 5-7695-0735-7.
2. Мухина, В. С. Детская психология : учебник для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
3. Психология детства / под ред. А. А. Реана. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
4. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / Г. А. Урунтаева. – М., 2001.

***Е. А. Яковенко***

**Социально-педагогический аспект проблемы насилия**

**и жестокого обращения родителей с детьми**

В последнее время тенденцией становится рост различных отклонений в личностном развитии и поведении людей, среди которых особую тревогу вызывают не только прогрессирующая духовная опустошенность, отчужденность, цинизм, жестокость и различные виды насилия. Все больше поступает информации о росте насилия в отношении несовершеннолетних в семьях и за пределами дома. Ежегодно увеличивается количество детей, вовлекаемых в семейную наркоманию своими родителями. Известны страшные подробности вовлечения несовершеннолетних при помощи насилия, шантажа и запугивания в употребление наркотиков в школах.

Наиболее негативным проявлением в нашем обществе остается несоблюдение прав человека, и особенно видна полная незащищенность в этом вопросе детей, которые все чаще и чаще становятся жертвами насилия и жестокого обращения. За последние полтора года число детей-сирот в России выросло почти в пять раз. Объявленный в России 1998 г. годом защиты прав человека не принес положительных результатов в жизни детей, оставшихся без попечения родителей. В государственных учреждениях опеки и детских домах России   
в настоящее время воспитывается более 200 тысяч сирот. Только у 5% из них нет родителей, остальные – брошены или их родители лишены родительских прав. В России после 1993 г. было принято около 100 законов и подзаконных актов, призванных обеспечить детям достойную жизнь и защищающих их права. Но вся беда в том, что в России традиционно ребенок считается полной собственностью родителей. Отсюда полное пренебрежение к соблюдению прав [1].

Сегодня можно утверждать, что насилие – определяющая характеристика общественной реальности нашей страны. Оно незаметно поселилось в семьях, детских садах, школах, проявляясь в самых разных формах – от угрожающих интонаций до бесконтрольных действий. Проблема насилия и жестокого обращения с детьми в семье сегодня – это тот вопрос, который нужно не просто обсуждать, но и принимать меры по его решению.

Необходим комплексный подход к решению данной проблемы. Назрела необходимость совместной работы и сотрудничества государственных структур, общественных объединений и широкой общественности в этом вопросе. Необходимо сформировать в обществе негативное отношение к лицам или организациям, нарушающим права детей. Сделать это возможно с привлечением всех заинтересованных лиц и постоянной пропагандой общечеловеческих ценностей в средствах массовой информации [4].

Многим представляется, что жестокое обращение с детьми – это единичные случаи, и что есть некоторые семьи, относящиеся к группам риска, в которых насилие против детей имеет «естественные» детерминанты, обусловленные специфическими характеристиками самих семей: плохое экономическое положение, низкий уровень образования родителей, девиантное и преступное поведение членов семьи, отсутствие одного из родителей, наличие психических заболеваний у членов семьи и т. д. Такое понимание насилия против детей напрямую связано с достаточно ограниченным представлением о том, что же на самом деле следует считать жестоким обращением с детьми.

Однако было бы несправедливо полагать, что насилие над детьми – современная проблема, характерная только для нашей страны. К сожалению, жестокое отношение к детям пронизывает всю историю развития человечества,   
и тенденция роста насильственных действий в отношении детей отмечается сегодня во всем мире. Так, американский историк Ллойд Демоз в своей работе «Психоистория» пишет, что «история детства – это кошмар, от которого мы только теперь стали пробуждаться. Чем глубже в историю – тем больше у ребенка вероятность быть убитым, брошенным, избитым, терроризированным и сексуально оскорбленным» [2].

Считается, что в XX в. возникло новое отношение к детям, которые достойны лучших условий существования, заботы и всесторонней защиты со стороны родителей и каждого государства. Так, в 1924 г. Лига Наций принимает Женевскую декларацию, призывающую мужчин и женщин всего мира создавать ребенку условия для его нормального духовного и физического развития.

В 1945 г. Генеральная Ассамблея ООН создает Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ).

В 1948 г. Генеральная Ассамблея ООН принимает Всеобщую декларацию прав человека, провозгласившую право на защиту семьи со стороны общества   
и государства.

В 1959 г. Генеральная Ассамблея ООН принимает Декларацию прав ребенка.

В 1989 г. принята Конвенция ООН «О правах ребенка», ратифицированная Съездом народных депутатов СССР в 1990 г. К концу 1996 г. эту Конвенцию ратифицировали 90% всех государств-членов ООН.

Говоря о насилии по отношению к детям, часто употребляют два основных понятия: собственно насилие над детьми (англ. abuse – насилие, злоупотребление) и жестокое обращение с детьми (англ. maltreatment – плохой, недостаточный уход). Оба термина применяются в Х Международной классификации болезней и причин смерти, по которой кодируются документы лечебных учреждений в России.

В настоящее время у нас в стране нет единого подхода к определению понятий «насилие» и «жестокое обращение» и существует большое количество других понятий, используемых при описании одной и той же проблемы. К примеру, злоупотребление, принуждение, эксплуатация, синдром опасного обращения с детьми, управление и манипуляция их поведением.

Термин «жестокое обращение с детьми» как конкретное юридическое понятие впервые появилось в Кодексе о браке и семье РСФСР в 1968 г. В нем жестокое обращение с детьми было включено в перечень оснований для лишения родительских прав, но содержание самого понятия не раскрывалось. Разъяснение этого понятия для семейного права было дано в п. 14 постановления № 9 Пленума Верховного Суда СССР от 07.12.1979 г. «О практике применения судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей» и без изменений воспроизведено в п. 11 постановления № 10 Пленума Верховного Суда Российской Федерации (РФ) от 27.05.1998 г. «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей». Под жестоким обращением с детьми следует понимать такие насильственные действия, которые нарушают права ребенка, но еще не являются уголовно наказуемыми.

В 1996 г. в Уголовный кодекс РФ была включена новая ст. 156, которая впервые предусматривала ответственность за неисполнение и ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних, сопряженное с жестоким обращением. Однако отсутствие в статье четкого и однозначного определения, что же есть жестокое обращение с несовершеннолетними с точки зрения уголовного права, затрудняет применение данной нормы на практике [3].

В самом общем виде под насилием понимают форму принуждения со стороны одной группы людей (одного человека) по отношению к другой группе (отдельному человеку) с целью приобретения или сохранения определенных выгод и привилегий, завоевания политического, экономического и любого другого господства [1; 2; 4].

Формы насилия многообразны, условно Е. Н. Волкова их подразделяет на следующие:

1. Физическое насилие – нанесение физических повреждений ребенку или риск таких повреждений. Физическое насилие включает в себя такие действия, как удары кулаком, избиение, удары ногой, «трясение», укусы, поджигание, удушение, погружение в горячую воду, вызывающие внешние (синяки, переломы костей, шрамы, ожоги, кровоизлияния сетчатки глаз) и (или) внутренние повреждения.

2. Психологическое насилие – постоянно повторяющиеся унижения, оскорбления, издевательства или терроризирования (угрозы, подвергание опасности) ребенка. Часто психологическое насилие обозначают как эмоциональное (по направленности на эмоциональную сферу психического) и вербальное насилие (по способу нанесения травмы). Эмоциональное и вербальное насилие характеризуется присвоением кличек, оскорблением, угрозой физической расправы или ущерба, криком и проявлением гнева, отказом во взаимоотношениях (эмоциональная и вербальная изоляция), давлением или принуждением выполнять то, что человек не хочет.

3. Сексуальное насилие – сексуальное поведение взрослого, вовлекающего в сексуальные действия ребенка или сексуальная эксплуатация ребенка. Сексуальное насильственное поведение может включать такие действия, как: нежелательные сексуальные комментарии и взгляды, словесные оскорбления, эксгибиционизм (демонстрация половых органов), нежелательные прикосновения и ощупывания частей тела, запугивание, шантаж и принуждение к близости через физический вред или угрозу вреда семье, принуждение к проституции, сообщение информации, не соответствующей возрасту, демонстрация порно и развратные действия, непристойные телефонные звонки. Крайней степенью сексуального насилия является изнасилование [3].

В настоящее время исследования многих авторов выделяют две основные группы факторов, приводящих к насилию.

К первой группе относят особенности общества, в которых проявляется насилие: характер социально-экономической формации, уровень безработицы, бедность, наличие гражданских или локальных военных действий, уровень преступности, слабость законов, отсутствие целостной и действенной системы защиты детей, а также особенности установок общества с точки зрения терпимости к насилию по отношению к детям, убеждение, что физические наказания являются эффективным способом воспитания (К. А. Абульханова, А. В. Быков, О. В. Ладыкова).

Вторая группа причин насилия над детьми связана с особенностями семьи и характером семейных отношений, в которых растет и воспитывается ребенок. Е. Н. Волкова подчеркивает, что современная наука по-разному относится к тем изменениям, которые претерпевает семья как социальный институт. Существуют две противоположные точки зрения на глубину и направленность семейных изменений (открытая система формирования брака, эмансипация женщин, рост личной свободы, различные взгляды на супружество). Представители одной точки зрения рассматривают их как выражение глобального кризиса семейного образа жизни, уклада семьи как социального института, отражение целостного кризиса в обществе в целом. Согласно другой точке зрения, изменения в институте семьи являются в целом позитивным процессом демократизации в семейной сфере, отражающим общемировые тенденции.

В психолого-педагогической и юридической литературе используется и такое понятие, как «пренебрежение нуждами детей». Под ним понимается неисполнение родителем или лицом, его заменяющим, обязанностей по надзору, защите и обеспечению основных потребностей ребенка, наносящее значительный вред нормальному развитию ребенка или создающее серьезный риск этого. Различают пренебрежение физическими потребностями (потребность в пище, одежде, приюте, недостаток присмотра или защиты от опасности), медицинскими нуждами, потребностью в образовании психологическое пренебрежение (постоянное невыполнение родителем или лицом, его заменяющим, минимальной потребности ребенка в поддержке, внимании и любви) [1; 3; 5].

Пренебрежение родительским долгом и жестокое обращение с детьми – одни из наиболее пагубных проявлений семейного насилия и неустроенности. Профилактика и раннее выявление фактов пренебрежения родительским долгом и жестокого обращения с детьми, а также всесторонняя помощь детям – жертвам жестокости – обязанность мирового медицинского сообщества.

Понятие жестокости по отношению к детям неодинаково для разных общественно-культурных формаций. Часто, рационалистическое объяснение не просто оправдывает грубое обращение с детьми, но возводит жестокость и связанную с ней опасность в ранг нормы [3].

Основную воспитательную функцию по отношению к таким детям берут на себя социальные институты (школы, органы опеки, различные правоохранительные организации и т. п.). Методы, которыми пользуются вышеперечисленные организации, чаще носят карательный характер. Это выговоры, исключение из школы, ограничение времени, проводимого на улице, надзор, перевод в другие образовательные учреждения.

При всем этом существуют такие организации, которые могли бы помочь детям, но дети не знают об этом. Несовершеннолетние порой просто не имеют представления о возможности получения социальной и психолого-педагогической реабилитации. Кроме того, сложившиеся стереотипы воспитания и поведения отделяют барьерами от детей органы опеки, инспекции, суды, психологические службы. В результате, несовершеннолетние либо боятся, либо не хотят обращаться за помощью в социальные органы, призванные обеспечивать защиту их прав [4].

Как видим, проблема насилия и жестокого обращения с детьми в современной России – одна из самых острых и актуальных. Распространились такие негативные явления, как беспризорность, бродяжничество, безработица. Ощущение нарастающей угрозы духовному, социальному, психическому и физическому здоровью людей и особенно детей, не умеющих в силу своего возраста противостоять насилию, заставляет искать пути, позволяющие создать условия для безопасности жизни ребенка, способы оказания помощи ему с целью обеспечения социальной ориентации и раскрытия личностного потенциала.

***Библиографический список:***

1. Ардашева, С. В. Психолого-педагогические проблемы насилия над детьми : учебно-метод. пособие / С. В. Ардашева и др. – Ставрополь : СтГИ, 2003. – 168 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте   
   / Л. И. Божович. – М. : Наука, 2004. – 342 с.
3. Защита детей от жестокого обращения / под ред. Е. Н. Волковой. – СПб. : Питер, 2007. – 256 с.
4. Осухова, Н. Г. Психодрамма : помощь детям, пережившим насилие   
   / Н. Г. Осухова // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 86-92.
5. Телина, И. А. Социальный педагог в школе : учебное пособие   
   / И. А. Телина. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2011. – 265 с.

***Л. В. Яцук***

**К проблеме социализации младших школьников**

**с разным типом личности**

В формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения огромную роль играет человеческое общение. В последние годы наблюдается усиление внимания к методологическим, теоретическим, экспериментальным и прикладным проблемам психологии общения. Особой и главной характеристикой общения является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Общение является обязательным компонентом труда, учения, игры и всех других видов деятельности, которые предполагают взаимодействия людей.

Психологи относят потребность в общении к числу важнейших условий формирования личности. В связи с этим потребность в общении рассматривается как следствие взаимодействия личности и социокультурной среды, причем эта среда служит источником формирования потребности в общении. Общение выдвигается как важнейшая социальная потребность, без реализации которой замедляется, а иногда и прекращается формирование личности.

В повседневной жизни человек учится общению с детства и овладевает разными его видами в зависимости от среды, в которой он живет; от людей, с которыми взаимодействует. Причем происходит это часто стихийно, в ходе накопления житейского опыта. Общение является таким видом взаимодействия, при котором участвующие в нем лица своим внешним обликом, поведением, характером и типом темперамента оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга. Причем, в то время как одни из них вступают в контакт с окружающими благодаря своему типу темперамента – экстраверсии, другие медлят с вступлением в контакт, имея интровертированный тип личности.

Младшие школьники с экстравертированным типом личности проявляют гибкость в общении, умеют выбирать для каждого случая наиболее подходящий стиль общения, вносить в свою манеру общения требуемые обстоятельствами коррективы. Дети с интровертированным типом личности в общении вызывают благоприятную эмоциональную реакцию у других лиц случайно, только потому, что выработавшаяся у них манера общения «подошла» к индивидуальным особенностям других участников общения, «совпала» с требованиями к человеку, когда он выступает перед ними как субъект и объект общения. Общение невозможно без определенного уровня взаимопонимания общающихся субъектов. В случае общения объектом познаваемой реальности является другой человек, партнер по общению.

Социальное развитие личности представляет собой количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Оно имеет непрерывный и неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека. Неравномерность социального развития выражается в том, что оно не имеет линейного и постоянного характера. Этот процесс меняется в зависимости от многих факторов, в том числе от возраста, типа темперамента, предрасположенности, состояния человека, условий среды, самоактивности.

Человек, появившись на свет, развивается, формируется и становится личностью. Для социального развития он наделен значительным потенциалом и механизмом его реализации, который с рождения включает определенные для каждого человека биологические, физиологические, психические, энергетические и социальные возможности для развития и самореализации (Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. В. Мудрик и др.). Индивидуальные возможности ребенка определяются основными источниками и их движущими силами, которые обусловливают социальное развитие и воспитание человека.

Большое внимание проблемам социализации личности уделяется в психологии. В психологических исследованиях, при рассмотрении проблемы социализации личности, акцент делается на таких понятиях, как социальная роль, социальное поведение, внутренние и внешние регуляции социального поведения, социальная ситуация развития, механизмы социального становления личности (механизмы социализации), этапы социализации и т.д. Обращаясь к психологическим исследованиям в области изучения проблемы социализации личности, следует отметить, что данная проблема рассматривалась и рассматривается как западными (А. Валлон, Э. Дюркгейм, Дж. Мид, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, Г. Тард, З. Фрейд и др.), так и отечественными (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский,   
С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) учеными. При этом отечественные психологи разработку социокультурных аспектов современного образования считают основным аспектом его методологии, поскольку именно социализация составляет ядро становления личности.

Социализация – восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т. д. Социальное восприятие включает в себя восприятие межличностное, самовосприятие и восприятие межгрупповое. Социальный перцептивный процесс имеет стороны: субъективную (человек, который воспринимает) и объективную (человек, которого воспринимают). При взаимодействии и общении социальная перцепция является взаимной. Люди воспринимают, интерпретируют и оценивают друг друга, и верность этой оценки не всегда очевидна.

Для понимания специфических особенностей коммуникативной деятельности важное значение имеет моделирование (система параметров или знаков, воспроизводящих существенные свойства оригинала) поведения субъектов общения в тех или иных коммуникативных ситуациях. Существуют разные модели общения. В познавательной модели общения реализуется цель передачи информации, значимой для другого субъекта общения. В убеждающей модели общения через систему логических доказательств оказывается взаимовлияние субъектов друг на друга. В экспрессивной модели общения реализуется цель передачи чувства, оценки, состояния друг другу. В суггестивной модели общения реализуется цель оказания внушения или внушающего воздействия. В ритуальной модели общения реализуется задача формирования системы психологической поддержки норм и отношений.

Дети с разным типом личности общаются по-разному. Интроверты чаще всего тихи, спокойны, очень трудно идут на контакт. Они очень избирательны в общении, не заговаривают первыми, если их не спрашивают, не общительны, чаще пребывают в подавленном настроении. Но за пределами школы они могут быть веселы, активны, общительны и проявляют инициативу в самых неожиданных ситуациях. В школе существуют достаточно жесткие рамки и требования, предъявляемые старшими. Порой интроверту очень нелегко приспособиться к ним. Как правило, интроверты в школе покладисты, спокойны, соблюдают нормы и тем самым не вызывают беспокойства у учителей.

Экстраверты же – наоборот: в школе веселы, общительны, активны, пребывают в отличном расположении духа, общаются легко, непринужденно, открыто, ладят со всеми, стремятся помочь. Но, как известно, школьные рамки и правила для них очень тяжело поддаются выполнению. Ребенок рад бы сидеть тихо и не бегать на переменах, но тут появляются товарищи (тоже экстраверты), и ребенок соскакивает с места, и вот уже он мчится по коридору. За пределами школы экстраверты могут взаимодействовать также легко, но они быстро утомляются, устают, и им необходимо побыть в одиночестве. И тут главная задача учителей – набраться терпения и научиться ждать, пока ученик усвоит школьные правила и сможет их применять.

Для изучения критериев социальной перцепции нами была использована методика «Описать идеальный портрет младшего школьника». Цель данной методики – изучение критериев социальной перцепции у младших школьников. По тому параметру оценки, что дают ребята, можно судить о социальном восприятии в младшем школьном возрасте.

В качестве дублирующей методики нами была использована методика «Описание качеств личности человека, изображенного на портрете». Цель данной методики – изучение критериев оценки при восприятии человека человеком в визуальном пространстве у детей с разным типом личности.

Методики отличаются друг от друга тем, что в первом случае ребятам предлагалось мысленно представить образ идеального, по их мнению, младшего школьника, а во втором – ребятам нужно было посмотреть на портрет определенного человека и назвать те или иные психологические качества, которые присущи этому человеку.

По результатам проведенной методики – «Описание портрета идеального младшего школьника» – мы можем говорить о том, что наиболее яркими критериями оценки являются: пунктуальность, аккуратность, внимательность, выполнение домашнего задания, хорошая учеба на 4 и 5, грамотность, взаимопомощь, доброта и вежливость, щедрость, ловкость. Младшие школьники больше выделяют те качества, которые присущи человеку только в школьном коллективе. Это, например, хорошая учеба и выполнение домашнего задания.

Психологические же качества, такие как вежливость и доброта, внимательность, взаимопомощь, пунктуальность, уступчивость, щедрость и ловкость, младшие школьники ставят на последующие места, считая их не главными.   
А таким психологическим качествам, как аккуратность и грамотность отводится незначительное место в школьной жизни детей 8-9 лет. В качестве дублирующей методики нами была использована методика «Описание портрета».

По результатам дублирующей методики мы можем сделать вывод, что в визуальном восприятии у младших школьников преобладают в основном положительные оценки качеств человека: доброта, ответственность, внимательность, активность, жизнерадостность, общительность. Отрицательным же качествам, таким как злость, строгость, хитрость, ребята отводили одни из последних мест. Это говорит о том, что прежде всего младшие школьники пытались разглядеть в человеке хорошие черты. Но в то же время не надо забывать о том, что младший школьник в силу своего раннего возраста видит в человеке и отрицательные качества. По этим показателям мы можем судить об объективности оценки портретов младшими школьниками, так как они дали не только положительные характеристики, но и отрицательные.

Также по результатам наблюдения во время проведения методик в коллективе младших школьников было отмечено, что большинство ребят являются экстравертами. Они общительны, активны, участвуют в школьной жизни, помогают товарищам; стремятся сделать много дел за перемену; на уроке не сидят на месте. Их первое впечатление о человеке складывается из внешнего вида. Например, они так аргументируют свой выбор: «Ученик должен быть причесан, носить ранец, аккуратно складывать ручки и карандаши. Не пачкаться на переменах, стирать одежду» и т. д.

У большинства экстравертов присутствует такой механизм социальной перцепции, как аттракция – особая форма восприятия и познания другого человека, основанная на формировании по отношению к нему устойчивого позитивного чувства. Благодаря положительным чувствам симпатии, привязанности, дружбы, любви и так далее между людьми возникают определённые отношения, позволяющие более глубоко познать друг друга, социальная рефлексия означает понимание субъектом своих собственных индивидуальных особенностей и того, как они проявляются во внешнем поведении; осознание того, как он воспринимается другими людьми. У интровертов имеет место такой механизм, как эмпатия – постижение эмоционального состояния другого человека, понимание его эмоций, чувств, переживаний.

В младшем школьном возрасте появляется такое новообразование, как рефлексия и проявляется в межличностных отношениях, когда ребенок взаимодействует с другими детьми. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность, ее рефлексия включает такие моменты: сопоставление условий, целей и задач, выработка пошаговой стратегии решения задач. Рефлексия у младших школьников может быть в трех уровнях: высокий (выдвижение гипотез о решений задач), средний (поиск общего принципа решения задач) и нулевой (отсутствие анализа условия, средств, целей и задач, отсутствие отношения к собственным действиям и их неадекватная оценка).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что интроверты и экстраверты среди младших школьников отличаются по восприятию человека человеком. У интровертов доминирует такой механизм социальной перцепции как эмпатия, а у экстравертов – аттракция и социальная рефлексия.

*Научное* *издание*

**ВЕСТНИК**

**СОВЕТА** **МОЛОДЫХ** **УЧЕНЫХ**

***Сборник*** ***научных*** ***трудов***

Ответственный редактор

**Н.** **Е.** **Ерофеева**

Редактор

**И.** **В.** **Юматова**

Старший корректор

**Е.** **А.** **Феонова**

Ведущий инженер

**Г.** **А.** **Чумак**

Подписано в печать 10.12.2012 г.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 8,6.

Тираж 50 экз. Заказ \_\_\_\_\_\_.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения**

**высшего профессионального образования**

**«Оренбургский государственный университет»**

**462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А**