

**МОЛОДЕЖНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ  
В НАУКЕ, ОБРАЗОВАНИИ, КУЛЬТУРЕ**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ПРАВИТЕЛЬСТВО РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

СОВЕТ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ МГПИ

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО МГПИ

# МОЛОДЕЖНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ В НАУКЕ, ОБРАЗОВАНИИ, КУЛЬТУРЕ

Материалы региональной молодежной  
научной конференции  
г. Саранск, 19–20 мая 2016 г.

САРАНСК 2016

- © ФГБОУ ВО «Мордовский  
государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», 2016
- © Авторский коллектив, 2016

ISBN 978-5-8156-0817-7

УДК 37(082)  
ББК 74  
М-754

**Рецензенты:**

**В. П. Фурманова**, д-р. пед. наук, профессор кафедры немецкой филологии Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева (г. Саранск);

**Е. А. Мартынова**, д-р. философ. наук, профессор, зав. кафедрой философии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Выполнено по решению научно-методического совета  
Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

*Подготовка материалов и издание сборника выполнены при финансовой поддержке  
Программы развития деятельности студенческих объединений  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени  
М. Е. Евсевьева» «Лидеры нового поколения» по направлению «Наука и инновации»*

**М 754 «Молодежные инициативы в науке, образовании, культуре», Региональная молодежная научная конференция (2016, Саранск).** Региональная молодежная научная конференция «Молодежные инициативы в науке, образовании, культуре», 19–20 мая 2016 г. : [Электронный ресурс] / под общ. ред. Т. И. Шукшиной ; отв. за вып. Л. Г. Паршина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 1 электрон. опт. диск.

Материалы публикуются по итогам региональной молодежной научной конференции «Молодежные инициативы в науке, образовании, культуре», прошедшей в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева 19–20 мая 2016 года. В сборник вошли статьи, раскрывающие широкий круг вопросов по естественным, техническим и гуманитарным отраслям научного знания и образовательной практики.

В сборнике представлены работы молодых ученых: преподавателей, аспирантов, студентов зарубежных и российских вузов, а также специалистов-практиков из городов России.

Сборник адресован студентам, аспирантам, докторантам и преподавателям широкого профиля занимающихся исследовательской деятельностью, а также педагогам-практикам.

УДК 37(082)  
ББК 74

© ФГБОУ ВО «Мордовский  
государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», 2016  
© Авторский коллектив, 2016

## Минимальные системные требования

<b>Тип компьютера, процессор, частота:</b>	IBM PC - совместимые		
<b>Оперативная память (RAM):</b>	512МБ	<b>Необходимо на винчестере:</b>	100Мб
<b>Операционные системы:</b>	Microsoft Windows (XP, Vista, Windows 7,8)		
<b>Видеосистема:</b>	128Мб		
<b>Акустическая система:</b>	Не требуется		
<b>Дополнительное оборудование:</b>	Не требуется		
<b>Дополнительные программные средства:</b>	Adobe Reader		
<b>Другое:</b>	Не требуется		

Программное обеспечение, использованное для создания электронного учебного пособия	MS Word
Техническая подготовка материалов для электронного учебного пособия	Паршина Лариса Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки
Лица, осуществившие техническую обработку и подготовку материалов	Паршина Лариса Геннадьевна

Дата размещения на сайте	–
Объем издания – в единицах измерения объема носителя, занятого цифровой информацией (байты, КБ, МБ)	9,16 МБ
Продолжительность звуковых и видеофрагментов (в мин.)	–
Комплектация издания (количество носителей, наличие сопроводительной документации)	5 DVD-R, пластиковая бокс-коробка, сопроводительная документация
Наименование и контактные данные юридического или физического лица, осуществившего запись на материальный носитель	Евсеев Сергей Васильевич, начальник РИЦ



## СОДЕРЖАНИЕ

### Предисловие

**Абуткина А. А.** Певец имперского величия – зодчий Михаил Петрович Коринфский

**Адушкина К. И.** Анализ финансово-экономической деятельности общества на основе данных бухгалтерской (финансовой) отчетности

**Акимова И. В.** Программа диагностики уровня экологической культуры младших школьников

**Акимов О. В.** Технологии организации исследовательской деятельности школьников по истории

**Александрова Т. В., Куулар А. М.** Образ отца у девушек из неполных семей (на примере республики Тыва)

**Алексеева В. В.** Деятельность детских садов города Уфы во второй половине 40-х годов: историко-педагогический подход

**Андропова В. А.** Особенности подготовки к школьному обучению в общеобразовательном учреждении

**Антонова О. Н.** Роль антонимов в художественном тексте (на материале произведений Ф. М. Чеснокова)

**Астафеева А. П.** Использование метода проектов при обучении иностранному языку как средства формирования коммуникативной компетенции учащихся

**Афанасьева Н. В.** Распространение экстремизма в студенческой среде в конце XIX – начале XX веков

**Бабакаева И. Я.** К вопросу об изучении народных волшебных сказок на уроках литературного чтения в начальной школе

**Бадикова Е. А.** Развитие детской креативности: мода или необходимость?

**Балакирева Т. И.** Формирование кадрового резерва организации

**Баяушкина Л. Д.** Письма К. В. Мочульского как источник изучения интеллектуальной истории российского зарубежья

**Бебишев В. А.** Особенность решения задач математического анализа в mathcad

**Безунов С. Е.** Физическая культура и спорт в Мордовии в период 1950–1970-х гг.

**Бекишева О. В.** Формирование ценностей безопасного образа жизни у старшеклассников как педагогическая проблема

**Бекшаева Н. В.** Использование музыкотерапии в работе с детьми: исторический аспект

**Белоглазова Е. А.** Патриотическое воспитание средствами визуальных искусств: специфика взаимодействия литературы и кино

**Белюсова В. И., Муромцева Д.** КвартАл или квАртал? Об одной акцентологической норме

**Беляева Н. Ф., Пятыркина Е. П.** Использование традиционных мордовских игр в современном образовательном процессе

**Бикейкина Т. В.** Теоретико-методические основы деятельности учителя истории в условиях реализации ФГОС

**Бирюков А. А.** Особенности организации физкультурно-оздоровительной работы в рамках непосредственной образовательной деятельности: физическая культура

**Букарева А. О., Комарова Я. А., Рябова Е. В.** Сравнительный анализ правовой культуры Англии и России

**Вазикова В. З.** Особенности развития пространственного мышления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

**Валуев О. С.** Милитаризация творчества как производная демонизации человека и мира

**Валуев О. С.** Реализация духа как основная проблема и творческая задача третьего тысячелетия

**Ванькина В. А., Давыдов Д. Г.** Становление и развитие идеи конституционализма в России

**Варданян Ю. В., Чегерева Е. Н.** Безопасно-ориентированный подход к решению психологических проблем зачатия женщин репродуктивного возраста

**Веденяпина И. А.** Просветительная деятельность Екатерины Дашковой

**Велиева С. В.** Этнопедагогические технологии профессионально-ориентированного опережающего довузовского обучения

**Велиева С. В., Денисова И. В.** Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада

**Велиева С. В., Степанова А. В.** Особенности наглядно-образного мышления у старших дошкольников

**Велиева С. В., Велиев А. Р.** Профилактика аддиктивного поведения у старшеклассников

**Велиева С. В., Горзина Т. М.** Психолого-педагогические условия преодоления тревожности у старших дошкольников

**Велиева С. В., Павлова О. Л.** Преодоление страхов у дошкольников средствами сказкотерапии

**Велиева С. В., Ялукова Н. В.** Здоровьесберегающие технологии как неразрывный компонент образовательного процесса

**Венчакова С. В.** Диалог культур в условиях непрерывного музыкального образования национального региона

**Вергазов Т. А.** Процессы массовизации в структуре культуры и образования

**Волгушева Е. Н.** Использование информационно-коммуникативных технологий в преподавании истории

**Волков И. В.** Взаимоотношения крестьянства и высшего сословия после реализации крестьянской реформы 1861 года

**Гилязова Э. Э.** Сущность народных традиций в духовно-нравственном воспитании младших школьников

**Глушкова В. В.** Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности по геометрии

**Горбунова С. Е.** Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью

**Грачева Е. А., Кондрашова Н. В.** Развитие творческой активности у детей 5–7 лет в педагогическом процессе ДОО

**Григорьева М. Н.** Семантические диалектизмы в русских говорах Республики Мордовия

**Гринина Ю. М.** Анализ показателей отчета о финансовых результатах бюджетного учреждения

**Гришина К. А.** Анализ содержания профессиональных требований к бакалавру экономики

**Гулынина В. С., Верховых И. В.** Воспитание доброты и милосердия у младших школьников на уроках литературного чтения

**Гурьянов А. В., Кондрашова Н. В.** Воспитание эстетического отношения к действительности у детей 5–7 лет посредством культурно-досуговой деятельности

**Долгова Е. П.** Образовательный потенциал методики обучения на «станциях» при изучении иностранного языка в школе

**Дорожкина Н. Р.** Данные исследования психологических компонентов саморегуляции осужденных на контрольном этапе исследования

**Дурманова Т. Ю., Мазайлова Т. А., Михайлец Д. И.** Организация воспитательного процесса школьников посредством вовлечения их в добровольческую деятельность

**Дурманова Т. Ю., Мазайлова Т. А., Михайлец Д. И.** Потенциал социально-проектной деятельности и роль добровольческих практик в формировании компетенций студентов

**Душутина И. В., Рябова Е. В.** Рационализм как основа правовой культуры Германии

**Евстигнеева Е. И.** Рабство в поэмах «Одиссея» и «Илиада»

**Жакупова А. И.** Слова-паразиты в современном английском языке (на основе устных и печатных интервью)

**Жерновая Е. В.** Логопедическое сопровождение детей в условиях детского развивающего центра

**Жуина А. И.** Специфика перевода английских заголовков (на материале заголовков газеты «The New York Times»)

**Жураковская А. В.** Управление качеством предоставления услуг социальной сферы

**Зелинская К. С., Шевелева Т. Н.** Билингвизм в современном обществе

**Зинченко А. А., Александрова Т. В.** Особенности супружеских отношений в семьях разных конфессиональных групп

**Зуева А. В.** Теоретические аспекты проблемы формирования у младших школьников общеучебных универсальных учебных действий при обучении решению задач

**Ивакаева А. Е.** Комическое в устно-поэтическом творчестве мордвы

**Иванова М. Н.** Педагогическое обеспечение профилактики правонарушений среди подростков во внеурочной деятельности

**Ильичева М. А.** Структура повествования в условиях «ненадежного нарратора» в новелле Л. Улицкой «Диана»

**Исаева Л. П.** Педагогические условия воспитания культуры трудовой деятельности у детей 5–6 лет

**Исмагилова А. М., Давыдов Д. Г.** Понятие и виды принципов муниципально-правового регулирования общественных отношений

**Кайль Я. В.** Направления и факторы развития мер по обеспечению психологической безопасности несовершеннолетних в сети Интернет

**Капаев М. А., Кудашкина О. Г.** Влияние засухи 1946–1947 гг. на советскую деревню

**Каплина С. Е.** Междисциплинарный подход к инженерному образованию

**Каргина М. В., Кондрашова Н. В.** Проект «Я и моя семья» как эффективное средство воспитания уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье у детей 5–6 лет

**Карпов А. Д.** Прием «абсурдизации хронотопа» в сборнике рассказов Б. Акунина «Сказки для идиотов»

**Карпухина К. А., Давыдов Д. Г.** Юридические гарантии социального государства по законодательству Российской Федерации

**Касыпов М.** «Lass mal talken, digga» / «I don't know why I start a sentence in english y la termino en español»: Transkulturalität, Migration und Sprachvariation im urbanen Raum

**Кашева К. А., Мингаирова Д. А.** Развитие речи в поликультурной среде у детей раннего возраста

**Киняйкина Н. В.** Возможные способы разрешения конфликта младшими школьниками

**Кириллова И. В.** Особенности проявления страхов у детей 7–8 лет с сенсорными нарушениями

**Кирпан М. В.** Электронное портфолио обучающегося как один из элементов информационно-образовательной среды вуза

**Кокова Т. Ю., Петухов А. В.** Наставничество на государственной гражданской службе

**Колганова А. А.** К вопросу организации музыкально-театрализованной деятельности учащихся начальной школы

**Комиссарова Т. Ю.** Особенности формирования экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста с использованием мультимедийных технологий

**Копылова А. С.** Приёмы и средства изучения хронологии на уроках истории

**Королева А. Ф.** Механизмы психологической защиты муниципальных служащих в контексте проблемы психологической безопасности личности

**Кречетова А. Н., Панова О. Б.** «Пророчество Данте» Дж. Г. Байрона: к вопросу о творческой саморефлексии поэта

**Prassa С.** The migration problem as media spectacle

**Кудашкина О. Г.** Духовно-культурная жизнь крестьян советской деревни в послевоенный период 1945–1953 гг.

**Кудряшова Е. Н.** Формирование знаний о дорожных знаках у детей 6–7 лет

**Кузавкова Т. Е.** Организация процесса формирования социального опыта у младших школьников с использованием индивидуальных образовательных маршрутов

**Кузнецова Т. В.** Особенности развития поисковой активности у детей 6–7 лет с лёгкой умственной отсталостью

**Кузнецова Т. П.** Применение информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе по истории: постановка проблемы

**Кукина Е. П.** Анализ финансового положения на основе данных бухгалтерской (финансовой) отчетности

**Кулагина Е. Г.** Экологическое мировоззрение в контексте эволюции отношения человека к природе

**Куприянов А. Ю., Жарёнов А. Н.** Специфика использования модульных технологий в правовом образовании учащихся

**Курдюкова С. В.** Экологическое воспитание умственно отсталых детей посредством информационно-коммуникативных технологий

**Куркина К. А.** Туристическо-краеведческая деятельность при организации внеурочной работы по истории

**Лапаева О. М.** Роль правовой культуры учителя

**Ларионова Т. Г.** Связь психических состояний и словесно-логической памяти у старших дошкольников

**Латышова Е. В.** Семантика многозначных имен прилагательных в произведениях В. Катаева

**Левина Е. Д.** К вопросу о положении женщины в Западной Европе в средние века (на основе западноевропейского средневекового эпоса)

**Лежнев Н. С.** Использование арт-педагогике в физическом воспитании

**Левинская Е. А.** Формирование коммуникативных УУД у младших школьников во внеурочной деятельности

**Лисова Т. Н.** Проблема художественного опыта подростков в теории и практике музыкального образования

**Лысякова А. П.** Использование информационно-коммуникационных технологий при изучении орфографии на уроках русского языка в начальной школе

**Макарова Л. А.** Формирование лингвистических взглядов М. Е. Евсевьева под влиянием научной мысли начала XX века

**Максутова К. Р.** Правовое воспитание несовершеннолетних

**Маринец А. В.** Обучение младших школьников решению процессуальных логических задач на взвешивание

**Маркелова Е. С.** Проблемы охраны государственной границы Российской Федерации на современном этапе

**Маркова А. В.** Музыкально-дидактическая игра как средство активизации вокально-хоровой деятельности младших школьников

**Масеева Н. С.** Погребения с оружием из Ражкинского (древнемордовского) могильника II–IV вв. в Верхнем Примокшанье

**Мацкова И. А.** Реализация максимы такта в речевом акте вежливости «просьба» (на материале немецкого языка)

**Медведева Н. Ю.** Особенности сюжетных рассказов старших дошкольников, составленных на основе наглядности и из личного опыта

**Меркушин А. В., Барулева К. С.** Политический кризис 21 сентября – 4 октября 1993 года в России

**Меркушин А. В., Мирошина С. Ю., Пятыркина Е. П.** Крестьянский вопрос в социальной политике Николая I

**Мечкаева А. С.** Проблема современного прочтения классики в школе

**Милешина Н. А., Пятыркина Н. П.** Радикализация дворянского сословия в XIX столетии

**Милешина Н. А., Сятишев А. В.** Дворянское имение во второй половине XVIII столетия: достижения и проблемы

**Миронова Ю. Э.** Влияние кинематографа на современную молодежь

**Мирошкин В. В., Люнина А.** Информационно-коммуникационные технологии на уроке истории древнего мира в школе

**Марьян И. М., Мирошкин В. В.** Дидактическая игра на уроке истории древнего мира в школе (пример практической реализации)

**Мирошкин В. В., Марьян И. М.** Методика реализации дидактических игр на уроках истории древнего мира в школе

**Михайлов П. Г., Айтимов М. Ж., Баясилова З. А., Хабай А.** Моделирование деформаций в микроэлектромеханических структурах измерительных преобразователей

**Михайлов П. Г., Айтимов М. Ж., Баясилова З. А., Джунусова Д. Т.** Моделирование микроэлектронных датчиков физических величин

**Мореппавцева Е. Л.** Особенности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

**Мусалова А. Р.** Игровая деятельность как средство формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста

**Мялькина В. А., Кондрашова Н. В.** Воспитание гуманных чувств у детей старшего дошкольного возраста при организации культурных практик

**Надейкина С. В., Костина Р. Г.** Проблема констант как поиск «вечных» ценностей

**Надина М. В.** Февральская революция 1917 г. в России и пути обновления российского общества

**Оськина Т. В.** Музыкальное сопровождение физкультурно-оздоровительных мероприятий

**Павлова В. В.** Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с театром

**Parshina T.** Interferenzen zwischen Kultur und Politik im 21. Jahrhundert

**Паутова В. В.** Подготовка педагогов дошкольных образовательных учреждений к здоровьесберегающей деятельности с детьми старшего дошкольного возраста

**Пергаева О. В.** Особенности прочтения романа «Анна Каренина»

**Петрова К. С.** Методическое сопровождение идей арт-педагогике в литературном образовании школьников

**Петрова И. П.** Расширение у детей 6–7 лет представлений о семье в условиях реализации ФГОС ДО

**Петухов А. В., Базаров К. М.** Международные санкции в современном международном праве

**Планкин С. А.** Образование золотой орды

**Паулова Ю. Е., Плотникова Н. В.** Нюрнбергский трибунал и его историко-правовое значение

**Плотников А. В.** Особенности изучения конституционно-правового статуса Российской Федерации в школе

**Подвалова М. С.** Применение игровых технологий при обучении грамматике английского языка младших школьников

**Поленова А. С.** Цветовые фразеологические единицы немецкого языка и его идиоматическая картина мира

**Попова А. К.** Деловой английский как аспект перевода

**Потапова Ю. А.** Риторизация как инновационная технология обучения на уроках русского языка

**Притворова М. С.** «История повседневности» как направление исторических исследований

**Проказова С. П., Рябова Е. В.** Философско-правовые взгляды Иммануила Канта

**Пронина О. С.** К вопросу о формировании безопасного поведения младших школьников

**Пургина Е. В.** Переживание чувства одиночества и временной перспективы в период геронтогенеза

**Радаева Т. А.** Решение занимательных задач практической направленности как средство формирования математической компетентности

**Рамаева Е. А.** К вопросу о формировании чувства юмора на уроках литературного чтения в начальных классах

**Родионова А. А., Верховых И. В.** Формирование знаний о здоровье у младших школьников средствами дидактической игры

**Ромайкина Н. Е.** Историография проблемы развития городского самоуправления в дореформенной России

**Романова Е. В.** Особенности коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушениями речи

**Руднева В. В.** Педагогические способы предупреждения и коррекции дезадаптации младших школьников

**Руина В. Е.** Концепт дома в рассказах А. И. Солженицына

**Савина Т. Н., Карпушкин В. В.** Особенности современного этапа приватизации в России

**Садыкова Р. Р.** Особенности освоения старшими дошкольниками нравственных норм в процессе ознакомления с художественной литературой

**Саенко А. Г.** Функционирование частицы *даже* в монологической речи (на материале текстов Ф. Искандера)

**Свиридова И. С.** Шипкинская эпопея русско-турецкой войны 1877–1878 гг. в воспоминаниях участников и современников

**Селиванов Л. Л.** Тенденции и перспективы развития правовых систем

**Сергеева Е. Д.** Борьба светских и религиозных идей в западноевропейской рыцарской литературе XII–XIII вв.

**Сидоркина А. В.** Международный опыт налогообложения доходов физических лиц

**Сировская А. Р.** Формирование у младших школьников познавательных универсальных учебных действий при изучении концентра «десяток»

**Скворцова А. А.** Социальная функция интеллигенции глазами преподавателей вуза

**Скворцова М. А.** Аналитические возможности бухгалтерского баланса страховой организации

**Слесарева М. В.** Мифологические образы и пути их создания в фольклоре

**Смолин М. В.** Проблема формирования действия структурирования знаний при изучении величин на уроках математики в начальной школе

**Соколова Т. В.** Эсеровская модель социализма

**Солдатова Н. Г.** Эссе как жанр школьного сочинения и критерии его оценки

**Старкина Е. Н.** Лингвистический статус пословиц (на материале эрзянского языка)

**Стволкова Ю. П., Крылова Д. А.** Родитесь красивыми и ... ваша зарплата будет выше

**Сундукова Т. О., Ванькина Г. В.** Инновационные технологии в образовании

**Сурдина А. А.** Теоретические подходы к управлению инновационным развитием образовательного учреждения

**Сычаева С. А.** Особенности формирования социальной ответственности подростков посредством проектной деятельности

**Тарелкина Т. И.** Эмоциональные междометия, замещающие имена существительные (на примере ах – ахание – ахи)

**Таютова Н. Ю.** Мультимедийные технологии как средство ознакомления детей дошкольного возраста с изобразительным искусством

**Терентьев С. С.** Использование информационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста

**Тимонькина А. В.** Кадровый потенциал как условие обеспечения экономической безопасности организации

**Толкачёва В. В.** Формирование опыта безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста

**Трайнюк Н. С.** Методическое сопровождение приема устного словесного рисования при изучении творчества А. С. Пушкина в 7 классе

**Тумакова А. Ш.** Педагогические условия воспитания у детей старшего дошкольного возраста любви к малой родине

**Федулкин Д. Ю.** Уроженцы Мордовии – полные кавалеры ордена Славы на фронтах Великой Отечественной войны

**Фомина Н. В.** Теоретические основы формирования представлений о правилах безопасности дорожного движения у детей дошкольного возраста

**Фролова М. А.** Профилактика конфликтов в организации

**Фролова О. Г.** Литературная игра в комическом дискурсе В. В. Набокова конца 30-х годов

**Фурманова В. П., Акимова А. С.** Межкультурная коммуникация в обучении преподавателей иностранных языков и в деятельности переводчиков

**Фурманова В. П., Назаров Д. А.** Концепт как социокультурная дидактическая единица в развитии культурно-языковой личности обучающихся

**Хайретдинова А. А.** Программа внеурочного курса «Удивительный ЛЕГО-мир» по формированию регулятивных УУД

**Халикова К. К.** Влияние нравственного воспитания на формирование универсальных познавательных компетентностей старших дошкольников

**Харитонов М. В.** Своеобразие межличностных отношений между детьми старшего дошкольного возраста с нарушенным и сохранным слухом

**Харитонов В. А., Кильдюшова Д. А.** Использование цифровой мультимедийной среды при обучении иностранным языкам

**Храмов Д. А.** Применение виртуальной реальности в образовании

**Цветкова Ю. Н.** Сравнительное изучение особенностей эмоционального развития у дошкольников 6–7 лет с сохранным и нарушенным интеллектом

**Чарина О. В.** Интерактивные формы обучения на уроках музыки в общеобразовательной школе

**Червякова К. С.** Взаимосвязь интернет-зависимости и чувства собственной значимости в юношеском возрасте

**Чернова Н. С.** Семантика и функции имен существительных, образованных безаффиксным способом (на материале произведений Ф. А. Абрамова)

**Чугункин В. В., Золотых А. В., Чернышова С. А.** Опыт изучения имперского сознания в российском социуме

**Шабашова Ю. В.** Формирование коммуникативных умений младших школьников при изучении лексического запаса русского языка

**Шашанова В. А.** Тургенев и Бронте: опыт читательской интерпретации женских образов

**Швайцер А. А.** Образовательная продуктивность учебных проектов по литературе

**Седина И. В., Ширчкова А. В.** Особенности английского национального характера

**Шкильменская Н. А.** О гуманитарной ценности школьного математического образования

**Шнякина Т. М.** К вопросу о формировании лексических умений младших школьников

**Шпаков И. О.** Генерал-фельдмаршал Г. А. Потемкин

**Штанчикова Ю. С.** Жизнь и деятельность Ивана Ивановича Шувалова

**Щербакова Е. Ю.** Роль нетрадиционных техник рисования в развитии творческого воображения детей дошкольного возраста

**Эрнст Г. Г., Савастеева Д. А.** Проблема детско-родительских отношений в современной семье

**Юдкина А. Д.** ИКТ как средство обучения дошкольников

**Сведения об авторах**



## ПРЕДИСЛОВИЕ

19–20 мая 2016 года на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева прошла региональная молодежная научная конференция «Молодежные инициативы в науке, образовании, культуре».

Организаторы конференции – Совет молодых ученых института – ставили ее целью: расширение возможностей обмена научным опытом молодых исследователей, развитие диалога и укрепление научных связей молодых ученых МГПИ им. М. Е. Евсевьева и ведущих вузов России; обсуждение современных достижений в области педагогической науки и практики и других отраслей гуманитарных, естественных и технических наук.

В ходе конференции обсуждались проблемы развития проектного мышления и инновационного личностного потенциала молодых исследователей, педагогических работников и сопровождения процессов вхождения молодежи в инновационную деятельность; самоуправления в студенческих научных объединениях; участия молодежи в реализации инновационных образовательных программ, а также условия качественного воспроизводства кадрового потенциала системы образования и проблемы повышения конкурентоспособности молодежи на рынке труда.

В работе конференции приняли участие молодые ученые, преподаватели, учителя, педагоги системы дополнительного образования, аспиранты, студенты из разных городов России: Москва, Санкт-Петербург, Барнаул, Белгород, Калачинск, Конаш, Королев, Коряжма, Магнитогорск, Новочебоксарск, Омск, Павловский Посад, Пенза, Самара, Томск, Тула, Урай, Уфа, Чита, Цивильск, Чебоксары, Челябинск, Южноуральск и др.

Конференция позволила активизировать и консолидировать деятельность молодых ученых, педагогов, студентов-исследователей, а также установить и поддержать научно-методические связи в рамках сетевого взаимодействия.

Председатель оргкомитета  
доктор педагогических наук,  
профессор, проректор по научной работе  
Мордовского государственного  
педагогического института  
имени М. Е. Евсевьева

Т. И. Шукшина

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕВЕЦ ИМПЕРСКОГО ВЕЛИЧИЯ – ЗОДЧИЙ МИХАИЛ ПЕТРОВИЧ КОРИНФСКИЙ

А. А. Абуткина

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В первой половине XIX в. в провинции наряду со столичными архитекторами активно строили местные зодчие. Большинство из них были академическими эпигонами, далеко не все получили широкое признание. Исключением стал Михаил Петрович Варенцов, взявший псевдоним «Коринфский» и плодотворно работавший в Нижегородской, Симбирской, Пензенской и Казанской губерниях. В этом году исполнилось 228 лет со дня рождения замечательного архитектора.

Михаил Варенцов родился в 1788 году в семье мещанина. В ряде публикаций профессоров Ф. И. Сетина и В. К. Абрамова (не подтвержденных документально) указывается мордовская национальность архитектора. Его родной город Арзамас был построен по приказу Ивана Грозного и к концу XVIII века превратился в один из красивейших уездных городов. Арзамас, богатевший за счет торговли, имел более 20 храмов и пять монастырей прекрасной архитектуры. Родные были резчиками по дереву. Интерес к архитектуре у него пробудился с юношеских лет. Об этом времени своей жизни он писал: «Мало-помалу, усовершенствуясь, и по сей части, я производил уже практические строения по месту рождения моего, в городе Арзамасе и уезде оного. Но, чувствуя в полной мере, что принятым мною способом нельзя надлежащим образом достигнуть совершенства во всех частях любимой мной науки, я отправился в С.-Петербург» [1, с. 35].

Варенцовы часто бывали по торговым делам в Москве, и Михаил заинтересовался новейшей столичной архитектурой – классицизмом. Пытливый юноша взялся самостоятельно изучить античную архитектуру по переводным учебникам. Решающим фактом в его судьбе стало знакомство с арзамасским художником академиком А. В. Ступиным и учеба в его художественной школе. 22-летний Михаил Варенцов учился всего два месяца и стал одним из первых выпускников прославленной школы. В 1810 году он окончательно выбрал архитектурное поприще и начал работать над проектом церкви для родного города [1, с. 38].

Летом того же года Варенцов сопровождал Ступина в Санкт-Петербурге. Именно здесь Варенцов увидел то, к чему стремился в своих мечтах – величественные постройки и ансамбли в зрелом классическом стиле. Патроном молодого архитектора-самоучки стал вице-президент Академии художеств А. С. Строганов, известный своим покровительством талантов «из народа». Варенцов был определен к академику А. Н. Воронихину (бывшему крепостному

А. С. Строганова, сделавшему при покровительстве последнего карьеру столичного зодчего). В 1810 году А. Н. Воронихин занимался интерьером строгановских дворцов, стройками Санкт-Петербурга, Петергофа и Павловска. Поселившись на квартире академика, Варенцов стал работать на строительстве десятником [3, с. 134].

Варенцову, как лицу мещанского сословия, было отказано в поступлении в Академию художеств. А. Н. Воронихин устроил ему свободное посещение классов, и в течение года Варенцов учился в Академии. В декабре 1810 года на академической выставке за композицию в классическом стиле он был удостоен серебряной медали. В 1811 году А. Н. Воронихин завершал строительство Казанского собора, на этой строительной площадке проходили обязательную практику воспитанники Академии художеств. Убежденный в преданности Варенцова избранному пути А. Н. Воронихин выступил перед президентом Академии и императорским домом с просьбой исключить своего ученика из мещанского сословия. Этот указ был подписан. На академической выставке 1811 года Варенцов получил серебряную медаль первого достоинства, что свидетельствовало о завершении обучения в Академии. Осенью того же года скончался А. С. Строганов – Варенцов и Ступин потеряли своего влиятельного покровителя. Варенцов вернулся в Арзамас к своей семье; городским властям он представил законченный и утвержденный проект собора [4, с. 245].

Варенцов жил и работал в Арзамасе с 1812 по 1823 годы. В 1814 году он организовал художественное архитектурное училище, где обучались 15 юношей, в том числе сын Александр. В Арзамасе по проектам Коринфского были построены многие жилые и учебные здания, но самым крупным его творением стал Воскресенский собор. Он был заложен летом 1814 года как памятник победе в Отечественной войне, завершено строительство было лишь в 1842 году. Коринфский выполнил реконструкцию всей соборной площади и привел ее к гармоничной масштабности. Пятиглавый собор доминировал в городской панораме, образованной многочисленными церковными и монастырскими главами. Собор стал «магнитом», стягивающим пространство всего городского центра. И сегодня с ближних и дальних точек и в разных ракурсах он замечателен. Массивный цоколь придает зданию монументальность, главы, увенчанные шлемовидными куполами, и портики ионического ордера придают собору крупную масштабность. Здание прекрасно сохранилось, его интерьеры украшены росписями художников Арзамасской школы Серебряковых, резной иконостас виртуозно выполнен братьями Ломакиными. Также Михаилом была возведена сельская больница в с. Сыреси Симбирской губернии (ныне Атяшевский район) [2, с. 248].

Коринфский активно проектировал и строил в Нижегородской губернии. Есть все основания считать, что около 1822 года Коринфский выполнил проект замечательной церкви Иоанна Предтечи в Саровской пустыни. Как правило, церкви Коринфского этого периода представляют ротонды со сферическим куполом и колокольнями, увенчанными шпилем. У молодого архитектора случались и неудачи: в 1816 году был отклонен его проект нижегородского дворян-

ского собрания (эксперты Академии художеств сочли здание напоминающим храм). В 1816 году в Министерстве просвещения рассматривались кандидатуры на престижную должность архитектора Казанского университета. Казус с проектом дворянского собрания исключил Коринфского из рассматриваемых кандидатур [4, с. 189].

В 1823–1832 годах Коринфский работал в Симбирской губернской строительной комиссии, им было выстроено немало гражданских зданий. Наиболее значительная постройка Коринфского в Симбирске – кафедральный Троицкий собор, завершивший ансамбль центральной площади и посвященный местному ополчению, сражавшемуся с Наполеоном. Коринфский разработал великолепную композицию одноглавого храма с мощным барабаном, ступенчато вырастающим из четверика. Троицкий собор строился в 1825–1841 годах. В 1825 году он был удостоен звания академика архитектуры [1, с. 234].

В 1829 году Коринфский получил в Академии художеств долгожданное задание на проект карантинного здания на 250 человек, расположенного на морском берегу. После блестящего исполнения проекта в следующем году Коринфский был избран академиком архитектуры, затем получил дворянское звание, а звучный псевдоним был за ним закреплен официально [1, с. 235].

В 1832 году Коринфский переехал в Казань и жил там до конца своих дней. После возведения главного корпуса Казанского университета в 1825 году его автор П. Г. Пятницкий был назначен городским архитектором. Должность университетского архитектора оказалась вакантной. В 1832 году Коринфский был назначен архитектором университета и членом университетского строительного комитета. Архитектор стал работать в тесном сотрудничестве с ректором, председателем строительного комитета Н. И. Лобачевским. После командировки в Петербург Коринфский занимался интерьерами главного здания, однако его главной целью стало создание университетского ансамбля [4, с. 256].

Коринфский соединил учебные постройки в великолепный ансамбль, решенные в едином стиле. Казанский университет – это крупный общественный комплекс, созданный по схеме городской усадьбы: симметричная пространственная композиция, главное здание формирует парадный уличный фасад, а «двор» застроен «флигелями». Коринфский выстроил в 1834–1838 годах анатомический театр, библиотеку, химическую лабораторию, обсерваторию (проект выполнен с Н. И. Лобачевским), затем – хозяйственные постройки и клинику, объединив все улочкой и площадью. В 1848 году университетская площадь была завершена памятником Г. Р. Державину. И в последующие годы архитектор занимался учебными зданиями: запроектировал Родионовский институт благородных девиц, реконструировал Первую мужскую гимназию. С 1837 года он преподавал в Казанском университете в должности профессора [1, с. 267].

В Казани Коринфский продолжал проектировать и церковные здания. По его проекту в 1842 году был построен величественный собор Грузинской Божьей Матери Раифского Богородицкого мужского монастыря близ Казани.

Коринфского как зодчего, педагога и общественного деятеля, разумеется, волновал вопрос, насколько его архитектура соответствует духу времени. В

конце 1830-х годов в общественном сознании классицизм стал ассоциироваться с казарменным государством Николая Первого, с обезличивающей силой и тотальным нивелированием. Переоценка мастером эстетических ценностей классицизма наступила под влиянием общественного мнения. Это видно по архитектуре его приходских церквей. После отклонения проекта церкви в селе Муратово, решенной в ампирных формах, Коринфский решил попробовать себя в неорусском стиле. По его проекту в 1856 году (уже после смерти архитектора) в селе Отарки была выстроена Покровская церковь. Она стала единственным (и удачным) примером неорусской эклектики Коринфского [2, с. 167].

В 1843 году Коринфский выполнил проект здания Казанского дворянского собрания, и он также не был утвержден. Проект был изменен, фасады построенного в 1852 году здания имитируют итальянское палаццо. По проекту Коринфского в формах ампира был выстроен лишь колонный зал собрания – великолепный по облику и акустике. В 1848 году Коринфский выполнил интерьер дворца казанского генерал-губернатора, построенного по проекту К. А. Тона в кремле. И в этой важной работе архитектор остался верным классицизму.

Проекты Коринфского конца 1830–1840-х годов считались неудачными, разочаровывали заказчиков «старомодностью». Его работы отклонялись и переделывались под предлогом высокой стоимости (обсерватория, университетская клиника). Медленная карьера обманывала оптимистические надежды архитектора. И все-таки заслуги Коринфского были оценены по достоинству. Он был причислен к потомственному дворянству, удостоен ордена Святого Станислава и пожалован землей. Как профессионал он реализовал свой талант в полной мере, о чем сообщил потомкам в своей автобиографии [3, с. 278].

Композиционная манера была найдена Коринфским еще при создании проекта арзамасского собора, и она не претерпела больших изменений на протяжении трех с половиной десятилетий. Зодчий не связывал архитектурный образ с размером и рангом поселения, он отвергал провинциальность как тематическую вторичность, идейную измельченность. Всюду архитектор работал с крупномасштабной объемной композицией. Собор в уездном Арзамасе равен собору в губернском Симбирске. Архитектору удалось сформировать первоклассные ансамбли и в уездных городах, и в губернских (разумеется, в малых городах можно было создать всего лишь один ансамбль – соборную площадь) [1, с. 260].

Итак, в завершении своей работы хотелось бы сделать такой вывод: культурная принадлежность архитектора не вызывает сомнений – Коринфский формировал в провинции среду русского классицизма. Однако, по мнению упомянутых в начале статьи исследователей, Коринфский являлся одним из первых представителей профессиональной мордовской культуры.

Русскую культуру имперского периода создавали, разумеется, не только русские, среди ее творцов было немало и европейцев, и представителей многонациональной России. За исключением казанских татар, создавших развитую исламскую культуру на всех социальных уровнях и городскую культуру, этни-

ческие группы Поволжья – это аграрные сообщества. Крестьяне являлись носителями общинного сознания. Национальные особенности отождествлялись ими с конфессиональным и ограничивались локальной территорией уезда, губернии. Вместе с тем имперская власть создавала мультиэтническую аристократию, которая интегрировалась в государственную элиту с помощью русского языка, столичного образования и европеизированной культуры. Именно к такой аристократии и принадлежал академик Коринфский, вырвавшийся из ограниченного уездного мира в рафинированный мир классической европейской архитектуры, к масштабной деятельности прославленного зодчего [5, с. 278].

До середины XIX в. национальность подданных империи, за редким исключением, не указывалась. Так, во второй половине XVIII в. был известен архитектор П. Е. Егоров, чуваш по происхождению, работавший в Санкт-Петербурге. Егоров был соавтором крупных архитекторов и принимал участие в создании Мраморного и Зимнего дворцов, Смольного монастыря, ограды Летнего сада. Для Егорова и Коринфского русский классицизм стал архитектурным образом многонациональной, бесконечно простирающейся империи. Быть гражданином империи, согласно их воззрениям, означало быть верноподданным Императора Всероссийского, независимо от факта своей этнической принадлежности. Мордовская деревушка, где родился Петр Варенцов, и великая империя были для Коринфского несовместимыми понятиями. Строя в провинции, архитектор ясно осознавал свою миссию: он воплощал своей архитектурой знаки государственной власти «на местах», прославляя военную мощь державы, незыблемость ее порядков [4, с. 296].

Пафос творчества Коринфского базировался на идеологии большого стиля. Классицисты были убеждены в существовании единых, общих для всех культур истин, универсальных оснований. Они уверовали в необходимость полного преобразования среды на основе нормативной эстетики. Задачей архитектуры мыслилась гармоничная среда, благотворно влияющая на граждан, интегрирующая их в единое, иерархически выстроенное общество. Эстетической ценностью классицизма стало возвышенное, приближающееся к метафоре сакрального представление о предельном обобщении, наиболее полном проявлении внеисторического и вненационального.

Существует расхожее мнение, что классическая архитектура XVIII – начала XIX веков была экспансией европейской культуры. Однако крупный исследователь отечественного зодчества Д. Аркин убедительно доказал, что классическая архитектура не просто «приноровилась к русским условиям» – «классицизм чеканил новый национальный стиль». Коринфский учился у петербургских архитекторов рубежа XVIII–XIX веков – Баженова, Казакова, Захарова, Воронихина. Они твердо усвоили европейский путь национального развития, но им был чужд европеизм поверхностный, подражательный. Отвергнув ученическое копирование, они решительно заняли в европейской архитектуре самостоятельное место. Поэтому русский ампи́р стал истинным выражением национального самосознания начала XIX века. Во-первых, он не только завоевал столицу империи, но очень быстро проник повсюду, вплоть до деревни. Русские

строители разработали недорогие, уютные деревянные постройки с алебастровой лепниной. В классицистических ансамблях воплотилась просторность, размах – наши главные пространственные ценности. В русском классицизме, в том числе в постройках Коринфского, воплотились, казалось бы, прямо противоположные качества – и величественность, и задушевная камерность. Во-вторых, наша классическая архитектура была отсылкой не только к прогрессивной Европе XVIII века, но в не меньшей степени к античности и к суровому новгородско-псковскому зодчеству [5, с. 268].

Оппозиция имперского и национального в отечественной культуре XIX в. чрезвычайно интересна. Проследить ее эволюцию можно на примере династии Коринфских. Не случайно архитектор взял «говорящий» псевдоним, отсылающий к античности, а не «Эрзя», как всемирно известный мордовский скульптор С. Д. Нефедов, представитель эпохи, в которой самобытно-национальное стало значить очень много. Если архитектор Коринфский был проводником универсально-имперских культурных ценностей, то его внук стал апологетом ценностей национально-русских. Аполлон Аполлонович Коринфский (1868–1937) был выдающимся собирателем и пропагандистом русской народной культуры. Литератор, этнограф, исследователь русского фольклора Среднего Поволжья, он опубликовал 10 книг, в том числе объемистую «Народную Русь» (1901), в которой были собраны колоритные описания обрядов, образов и символов веры великорусского народа [5, с. 273].

Апологет ампира, свободно творивший в рамках канона, архитектор Коринфский не мог выйти за рамки стиля, когда время подвергло испытанию эстетические ценности классицизма. Заслугой зодчего стало то, что он мыслил не отдельными постройками, а целостным городским пространством, ансамблем. Он энергично менял ландшафт, осваивал новые типы зданий и оставил после себя достойное архитектурное наследие. Известно также, что Михаил Петрович был великолепным мастером интерьера и дизайна, причем проектировал все, вплоть до мебели (будучи прекрасным резчиком, даже сам изготавливал ее образцы). Он создавал роскошные гарнитуры, составлявшие с внешним и внутренним обликом зданий единые комплексы. Его интерьерам были присущи рационализм, привязанность к конкретному назначению. Об этом свидетельствует, например, зал в здании Дворянского собрания в Казани с его прекрасными акустическими характеристиками [1, с. 279].

В 2003 году началась капитальная реконструкция дворянского собрания в Казани, расположенного на главной городской площади. В рамках федеральной программы помощи уникальным комплексам в исторических городах России приступили к реконструкции ансамбля Казанского университета. В Ульяновске сделан проект восстановления разрушенного в 1930-е годы Троицкого собора. Лучшие творения Коринфского будут стоять века.

Коринфский скончался в 1851 году, похоронен на Арском кладбище вместе с женой Анастасией Александровной под надгробием в форме распятия, которое, по семейному преданию, сам и спроектировал. В честь памяти Михаила Петровича одна из улиц Казани носит его фамилию.

## Список использованных источников

1. Егерев, В. П. Архитектор М. П. Коринфский / В. П. Егерев. – Казань : Волго-Вятское кн. изд-во, 1961. – 356 с.
2. Памятники истории и культуры Горьковской области. – Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1987. – 387 с.
3. Ульяновская Симбирская энциклопедия. – Том 1. – Ульяновск : Издательство «Симбирская книга», 2000. – 657 с.
4. История культуры мордовского края : учебник для вузов; издат. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева. – Саранск, 2008. – 416 с.
5. Филатов, Н. Ф. Нижний Новгород. Архитектура XIV – начала XX века / Н. Ф. Филатов. – Н. Новгород : РИЦ Нижегородские новости, 1994. – 234 с.

## АНАЛИЗ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА НА ОСНОВЕ ДАННЫХ БУХГАЛТЕРСКОЙ (ФИНАНСОВОЙ) ОТЧЕТНОСТИ

**К. И. Адушкина**

ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск, Россия

Бухгалтерская (финансовая) отчетность выступает основным источником для анализа деятельности экономического субъекта. Она позволяет проанализировать финансовое состояние экономического субъекта, его финансовые результаты и изменения, происходящие в них [4]. Аналитические возможности отчетности достаточно широки, о чем свидетельствует ряд проведенных исследований [2; 3; 5].

Объектом исследования является открытое акционерное общество «Центр информатизации Республики Мордовия» (далее по тексту – ОАО «ЦИРМ»), одно из значимых предприятий информационной сферы в регионе. ОАО «ЦИРМ» занимает лидирующие позиции в перспективных сегментах ИТ-услуг. Основной вид деятельности акционерного общества – это разработка программного обеспечения и консультирование в этой области [1].

В 2014 году доход ОАО «ЦИРМ» достиг 14 647 тыс. руб., показав 0,7 % рост по сравнению с уровнем 2013 года. Основными факторами увеличения дохода стали:

- рост числа направлений по сдаче бухгалтерской отчетности в ПФР, ФСС, Росприроднадзор, РАР;
- оказание услуг по набору и отправке отчетности в РАР;
- оказание услуг по выдаче и замене сертификатов электронной подписи для различных информационных систем (электронные торги, госуслуги, отчетность).

При этом структура доходов общества распределилась следующим образом: 75,3 % составили доходы от предоставления услуг специализированного оператора связи; 5,4 % – доходы от предоставления услуг по выдаче и замене сертификатов ЭП и 5,2 % – доходы от услуг 1С – Франчайзи.



В 2014 году затраты ОАО «ЦИРМ» увеличились на 1,4 % и составили 15 624 тыс. руб. В общей структуре затрат наибольшую долю занимали затраты: на оплату труда и социальное страхование – 49,4 %, затраты по услугам ООО «Такском» – 30,8 %.

Анализ показателей финансово-экономической деятельности ОАО «ЦИРМ» на основе данных бухгалтерской (финансовой) отчетности позволил нам сделать следующие выводы.

За период с 2013 по 2014 годы большинство показателей финансово-экономической деятельности ОАО «ЦИРМ» имели положительную динамику, многие экономические показатели улучшились. И тем не менее показатель стоимости чистых активов за анализируемый период уменьшился на 1,9 % и составил в 2014 году 1720 тыс. руб.

У общества отсутствуют долгосрочные обязательства, что благоприятно влияет на его финансовую устойчивость в среднесрочной перспективе. Показатель отношения суммы привлеченных средств и краткосрочных обязательств к капиталу и резервам повысился на 36 процентных пунктов. Покрытие платежей по обслуживанию долгов снизилось в 2014 году по сравнению с 2013 годом на 9 процентных пунктов, и составляет на конец анализируемого периода 7 %.

В ОАО «ЦИРМ» на начало 2014 года оборачиваемость дебиторской задолженности относительно невысока, в анализируемом периоде понизилась на 2 раза, что свидетельствует о дисциплинированном поведении дебиторов организации, и значительная их масса вовремя выполняет свои обязательства.

Несмотря на относительно невысокие объемы чистой прибыли, общество практически каждый год выплачивает дивиденды своим акционерам.

Отметим относительно невысокие значения амортизационных отчислений (3,0–2,0 %), что обусловлено невысоким объемом основных средств в активах общества.

Степень платежеспособности ОАО «ЦИРМ» определяют такие показатели, как денежные средства на расчетном счете в банке, в кассе предприятия, дебиторская и кредиторская задолженности, а также специальные финансовые коэффициенты:

- коэффициент абсолютной ликвидности за 2014 год составил 0,43;
- коэффициент быстрой ликвидности за 2014 год – 1,64;
- коэффициент текущей ликвидности (покрытие баланса) за 2014 год – 1,71.

Оценка показателей ликвидности позволяет говорить о том, что как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе ОАО «ЦИРМ» будет платежеспособным. Значение коэффициента абсолютной ликвидности на конец 2014 года говорит о том, что общество способно погасить краткосрочную задолженность в ближайшее время в связи с наличием достаточного количества ликвидных активов. О том, что ОАО «ЦИРМ» способно погасить срочные обязательства за счет реализации оборотных активов, показывает коэффициент текущей ликвидности (в отличие от коэффициента абсолютной ликвидности отражает прогноз платежеспособности на относительно отдаленную перспективу). Показатель быстрой ликвидности (1,64) говорит о способности предприя-

тия в короткие сроки погасить всю сложившуюся на данный момент кредиторскую задолженность.

Значение коэффициента обеспечения собственными оборотными (0,3) средствами характеризует наличие у экономического субъекта достаточного количества собственных оборотных средств, необходимых для финансовой устойчивости.

Коэффициент автономии составил на конец отчетного периода 0,5. Он показывает долю активов организации, которые обеспечиваются собственными источниками формирования.

Основной деятельностью ОАО «ЦИРМ» является предоставление услуг специализированного оператора. Анализ услуг в процентном отношении к общему объему реализации позволил нам сделать следующие выводы. В общем объеме продаж услуги специализированного оператора связи составили в 2014 году 70 % (справочно: в 2013 году – 63 %). Объем реализации по сравнению с аналогичным периодом прошлого года снизился на 1,1 %, за счет увеличения предлагаемого спектра услуг.

По данным отчета о финансовых результатах выручка в анализируемом периоде уменьшилась на 1,1 % и составила в 2014 году 15 698 тыс. руб. Данный показатель свидетельствует, что организация расширяет свою нишу на рынке информационных услуг.

ОАО «ЦИРМ» остается рентабельным, о чем свидетельствуют показатели рентабельности собственного капитала и активов.

Показатель оборачиваемости капитала остается практически неизменным, составляет 9 оборотов за год, что свидетельствует о мобильности активов.

К положительным аспектам деятельности экономического субъекта следует отнести отсутствие непокрытого убытка в анализируемом периоде.

Определенное негативное воздействие на финансовые результаты экономического субъекта оказывает инфляция, которая вызывает обесценение реальной стоимости капитала (финансовых активов), рост затрат и уменьшение доходов общества. Поскольку ОАО «ЦИРМ» получает все доходы в рублях, в условиях инфляции общество неминуемо сталкивается с обесценением реальной стоимости ожидаемых доходов. Инфляционным рискам подвержены все виды активов предприятий. Однако в связи с намерениями Правительства РФ и ЦБ РФ проводить антиинфляционную фискальную и денежную политику, менеджмент ОАО «ЦИРМ» оценивает вероятность значительного роста инфляции в России в среднесрочной перспективе как низкую.

Российская экономика характеризуется в целом высоким уровнем инфляции, которая может отрицательным образом сказаться на источниках долгового финансирования экономического субъекта. При росте инфляции ОАО «ЦИРМ» следует уделять особое внимание повышению оборачиваемости оборотных активов, в основном за счет изменения существующих договорных отношений с клиентами. В целом, влияние инфляционных факторов на финансовую устойчивость общества в перспективе не предоставляется значительным и может быть спрогнозировано при составлении финансовых бизнес-планов предприятия.

Отметим, что перспективы развития ОАО «ЦИРМ» и профиль оказываемых услуг четко определены. В качестве стратегической задачи общества определено превращение компании в высокоэффективную диверсифицированную ИТ-компанию, сочетающую в себе эффективное управление с предоставлением разнообразного спектра информационных и телекоммуникационных услуг. решение тактических задач включает сохранение и по возможности увеличение доли рынка, а также реализацию перспективных проектов предприятия.

Перспективы развития акционерного общества зависят от ряда объективных факторов. Это и динамичное развитие экономики Республики Мордовия, увеличение доходности инвестиционных вложений, разработка и реализация государственных программ по формированию в Республике Мордовия информационного общества, превышение спроса на качественные услуги над предложением.

Менеджменту ОАО «ЦИРМ» целесообразно развивать политику, направленную на оптимальное сочетание риска, ликвидности и доходности реализуемых проектов и осуществляемых финансово-хозяйственных операций. С целью обеспечения сбалансированного развития акционерного общества, необходимо предпринимать меры по диверсификации деятельности.

В заключении отметим, что за последние годы ОАО «ЦИРМ» удалось создать мощный фундамент для долгосрочного развития. В перспективе планируется обеспечить рост выручки компании и внедрить новые направления бизнеса.

#### **Список использованных источников**

1. Официальный сайт ОАО «ЦИРМ». – URL: <http://www.delmor.net/> (дата обращения: 18.04.2016).
2. Ошкин, И. А. Анализ финансового положения по данным бухгалтерского баланса / И. А. Ошкин // Молодежь и наука: реальность и будущее : материалы Международной студенческой научно-практической конференции [Электронный ресурс] / Отв. ред. Н. И. Учайкина. – 2015. – С. 251–256.
3. Понетайкина, Т. И. Анализ эффективности деятельности экономического субъекта по данным бухгалтерской (финансовой) отчетности / Т. И. Понетайкина // Молодежь и наука : реальность и будущее : материалы Международной студенческой научно-практической конференции [Электронный ресурс] / Отв. ред. Н. И. Учайкина. 2015. – С. 263–268.
4. Шукшина, Ю. А. Методика анализа бухгалтерской (финансовой) отчетности как одна из предпосылок укрепления финансового состояния экономических субъектов региона / Ю. А. Шукшина // «Культурологический подход в экономико-правовом развитии региона», XIV Макаркинские научные чтения. Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский гуманитарный институт». – 2014. – С. 673–680.
5. Шукшина, Ю. А. Аналитические возможности бухгалтерской (финансовой) отчетности экономического субъекта / Ю. А. Шукшина // Nauka-Rastudent.ru. – 2014. – № 12–1 (12). – С. 28.

# ПРОГРАММА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**И. В. Акимова**

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»  
г. Омск, Россия

Эффективность экологического воспитания младших школьников во многом определяется уровнем экологической культуры, то есть их взаимоотношением с окружающей средой. Формирование у учащихся начальной школы экологической культуры осуществляется не только в процессе усвоения знаний, навыков и умений на уроках, но и во время организованной внеурочной деятельности.

Формирование экологической культуры через воспитательно-образовательный процесс способствует более глубокому пониманию школьниками сущности экологических проблем, возникновение убежденности в необходимости решения и предотвращения, а также развитие абстрактного мышления, приемов умственной логической деятельности (синтез, анализ, обобщение, сравнение полученной информации).

Цель программы: выявить уровень экологической культуры младших школьников на всех этапах начального образования. Для диагностики уровня экологической культуры младших школьников должны быть учтены все аспекты психологической готовности. Традиционно педагоги-психологи выделяют три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

Задачи программы:

1. Выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков по основам экологии;
2. Определить уровень творческих навыков, фантазии через составление рассказов, рисунков, поделок, проектов, исследовательских работ;
3. Определить уровень заинтересованности объектами живой и неживой природы, экологическими проблемами и т.д. на каждом этапе начального образования.

Ожидаемый результат. Предполагается, что в процессе осуществления программы диагностики уровня экологической культуры учащихся начальной школы у педагогов будет возможность получить полную информацию об уровне экологических знаний и экологической воспитанности учеников, что позволит в дальнейшем формировать и повышать уровень экологической культуры младших школьников.

Методы диагностики уровня экологической культуры младших школьников, которые помогут сформировать полное представление об уровне экологической воспитанности учащихся.

Первым методом был выделен метод опроса. Опрос – это социологический метод сбора первичной информации, основанный на непосредственном

или опосредованном взаимодействии исследования с опрашиваемыми (респондентами). При непосредственном взаимодействии опрос выступает как беседа или интервью, а при опосредованном – как анкетирование [1, с. 65].

В данной программе диагностики экологической культуры младших школьников опрос используется для получения глубоких сведений о формировании внутри системы (школы) экологической культуры, знаний, экологических интересов.

На первой ступени начального образования (1 класс) для диагностирования лучше всего использовать как вид опроса беседу. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков [6, с. 35].

На последующих ступенях начального образования для диагностики уровня экологической культуры метод беседы лучше всего применять как дополнительный – для обеспечения уточнений и разъяснений при использовании других методов.

Чтобы повысить надежность результатов беседы и снять неизбежный оттенок субъективизма, применяются специальные меры:

1. Разработка четкого, продуманного с учетом личности собеседника плана беседы;
2. Обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях;
3. Варьирование вопросов, постановка их в приятной для собеседника форме;
4. Умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах [6, с. 35].

На второй и третьей ступени начального образования (в отдельных случаях можно применять и на последней ступени) для диагностики уровня экологической культуры наиболее успешным и результативным является применение такого вида опроса, как интервью.

Интервьюирование в социальных исследованиях – процесс сбора первичного материала с помощью метода интервью. Метод интервьюирования полезен, когда исследователь заранее уверен в объективности ответов ученика, так как интервью не предполагает ряда уточняющих вопросов, как в беседе. Интервью по целям делят на интервью мнений (изучают отношение людей к явлениям) и документальное интервью (уточняют факты и события) [2, с. 57].

Данные Г. Х. Валеевым разновидности интервью могут использоваться поочередно для определения уровня сформированности экологической культуры и экологических знаний. Выделяют стандартизированное, не стандартизированное и полу-стандартизированное интервью. В не стандартизированном интервью формулировка и последовательность вопросов по ходу могут подменяться и изменяться от первоначального замысла. В стандартизированном интервью вопросы предлагаются в определенной последовательности. Не стандартизированное интервью чаще всего применяется в начале исследования, ко-

гда необходимо уточнить проблематику, еще раз проверить основные положения плана сбора информации, определить объект исследования. Преимущество стандартизированного интервью выражается в следующем: оно следует основному принципу измерения – сделать информацию сопоставимой; оно сокращает до минимума количество ошибок при формулировке вопроса [2, с. 57].

Руководствуясь мнением Г. Х. Валеева, при последовательной диагностики уровня экологической культуры у младших школьников на второй ступени начального образования рекомендуется (для получения более полной информационной картины) использовать не стандартизированное интервью, в дальнейшем для учащихся третьего и четвертого класса использовать стандартизированное интервью.

Анкетирование как методический вид опроса для диагностики уровня экологической культуры рекомендуется использовать для учащихся 3–4 классов (в третьем классе рекомендуется использовать со второго полугодия).

Анкетирование – метод сбора первичного материала в виде письменного опроса большого количества респондентов с целью сбора информации с помощью анкеты о состоянии тех или иных сторон воспитательного процесса, отношения к тем или другим явлениям. Анкетой можно охватить большой круг людей, что дает возможность свести к минимуму нетипичные проявления, при этом не обязателен личный контакт с респондентами [2, с. 58].

Вторым применяется метод психолого-педагогического наблюдения.

Наблюдение – это метод, которым пользуются все люди. Однако научное наблюдение и наблюдение, которым пользуется большинство людей в повседневной жизни, имеют ряд существенных различий. Научное наблюдение характеризуется систематичностью и проводится на основе определенного плана с целью получения объективной картины. Следовательно, научное наблюдение требует специальной подготовки, в ходе которой приобретаются специальные знания и содействующие объективности психологической интерпретации качества [5, с. 27].

Психолого-педагогическое наблюдение заключается в непосредственном восприятии через описание другими, непосредственно наблюдавшими людьми [2, с. 61].

Для диагностики уровня экологической культуры в начальной школе должны быть использованы следующие виды психолого-педагогических наблюдений: наблюдение за деятельностью учащегося, то есть объектом наблюдения является поведение ребенка в каких-либо конкретных ситуациях (на уроке, экскурсии, перемене, игре и т.д.); узконаправленное наблюдение – это вид психолого-педагогического наблюдения за конкретно зафиксированными параметрами; отдаленное наблюдение, то есть наблюдатель не вступает в контакт с ребенком – наблюдение со стороны; контактное наблюдение – наблюдатель находится в реальных отношениях с учащимися.

Третьим методом является метод тестов (тестирование). Особую актуальность и широкую известность в современном мире приобрел именно метод тестов.

В. Д. Шадриков определяет тест как стандартизированную психологическую методику, направленную на диагностику качеств, состояний и функциональных характеристик личности и их количественную оценку [4, с. 27].

Метод тестов в целях диагностики необходимо применять на второй, третьей и четвертой ступени начального образования с учетом возрастных особенностей учащихся. Для данной программы диагностики лучше всего использовать такой вид тестов, как тесты достижения. Тесты достижения и тесты проективные выявляют степень овладения испытуемыми конкретными знаниями, умениями и навыками. Тесты проективные – группа методик, предназначенных для диагностики личности, в которых испытуемому предлагается реагировать на неопределенную, многозначную ситуацию [3].

Определение уровня сформированности экологической культуры учащихся начальной школы осуществляется в процессе урочной и внеурочной деятельности. В процессе урочной деятельности это может осуществляться на уроках литературного чтения, иностранного языка, окружающего мира, музыки, изобразительного искусства, физической культуры и т.д. Во внеурочной деятельности провести экспертную оценку уровня экологической культуры возможно во время проведения субботников, экологических праздников, спортивных мероприятий, экскурсий и т.д.

После осуществления методов диагностики и анализа результатов уровень сформированности экологической культуры младших школьников должен быть определен по шкале: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень сформированности экологической культуры у учащихся начальной школы характеризуется следующими показателями:

1. Осознание отношения к живой и неживой природе;
2. Умение прогнозировать последствия своей деятельности для окружающей среды;
3. Бережное отношение к природе;
4. Умение анализировать свои поступки и поступки других в природе;
5. Наличие прочных знаний по экологии и охране окружающей среды;
6. Умение принимать решения в экологических проблемных ситуациях.

Средний уровень:

1. Понимание ценности природы;
2. Недостаточно полное представление о последствиях своей деятельности;
3. Затруднения в принятии решения в экологических проблемных ситуациях;
4. Отсутствие прочных знаний об охране окружающей среды и экологии

Для низкого уровня будут характерны следующие показатели:

1. Не понимание ценности природы;
2. Не умение принять решение в экологических проблемных ситуациях;
3. Не умение прогнозировать последствия своей деятельности для окружающей среды;
4. Отсутствие знаний по экологии и охране окружающей среды;
5. Отсутствие бережного отношения к природе.

Для точного определения уровня сформированности экологической культуры у младших школьников каждый показатель на каждого учащегося (согласно возрасту и ступени начального образования) должен оцениваться по пятибалльной шкале:

«5» – отлично – качество показателя проявляется постоянно и четко наблюдается;

«4» – хорошо – проявляется в большинстве случаев;

«3» – удовлетворительно – проявляется не часто, может проявляться и не проявляться;

«2» – неудовлетворительно – качество показателя проявляется фрагментарно;

«1» – не проявляется совсем.

После оценки каждого показателя должен быть выведен средний балл:

«4–5» – высокий уровень;

«2,5–3,9» – средний уровень;

«1–2,4» – низкий уровень.

Результаты диагностики уровня сформированности экологической культуры легко обрабатываются и дают объективное представление об экологической культуре младших школьников на каждой ступени начального образования.

Данная программа предусматривает определение начального уровня сформированности экологической культуры младших школьников и дает возможность дальше формировать и повышать экологическую культуру. В программе представлены методы, шкала уровней, шкала оценки каждого показателя для объективности уровня сформированности экологической культуры. Программа решает поставленные цели и задачи.

#### **Список использованных источников**

1. Брызгалова, С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учебное пособие / С. И. Брызгалова. – 3-е изд., испр. и доп. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
2. Валеев, Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : Учебное пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология» / Г. Х. Валеев. – Sterлитамак : Sterлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
3. Журавлев, Д. В. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Курс лекций / Д. В. Журавлев. – М. : Издательство МГОУ, 2003. – Глава 4. – С. 38–61.
4. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие / Ю. З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. Кулешова, 2001. – 66 с.
5. Маклаков, А. Г. Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2015. – 583 с. : ил. – (Серия «Учебник для вузов»)
6. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.



# ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИСТОРИИ

**О. В. Акимов**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В настоящее время становится всё более важным воспитание ответственности школьника за свой учебный опыт, принятие решений, его дальнейшее образование. Главное при организации исследовательской деятельности – это следовать следующему правилу: никакого принуждения и насилия над личностью школьника. Главный критерий – личный интерес и личная увлечённость. В настоящее время в педагогике идет процесс осмысления новых явлений и методологии развития человека, способного не только быстро и осознанно сделать личный выбор, но и представить продукт собственной деятельности. Выполнение исследовательских работ, по сравнению с другими формами образовательной деятельности, позволяет наиболее эффективно и последовательно осуществить разворот от традиционного подхода в обучении к новому, продуктивному образованию, направленному на развитие таких универсальных способностей и компетенций школьников, как способность к самообразованию, развитие навыков ориентации в информационных потоках, развитие умений ставить и решать проблемы [3, с. 42].

Все это в дальнейшем поможет школьникам легко войти во «взрослую» жизнь. Современное общество прежде всего заинтересовано в развитии учебно-исследовательской деятельности человека, которая сейчас является одним из ведущих компонентов образовательного процесса. Основная задача учителя – развить исследовательские способности школьников. Наряду с основными вопросами образования у школьников важно сформировать и такие качества, как:

- потребность узнавать новое (на уроках отводится время обучению методам научного исследования);

- умение применять те или иные навыки (школьники принимают участие в создании индивидуальных проектов). Хорошо подготовленное, яркое выступление повышает самооценку школьника и стимулирует к дальнейшей исследовательской деятельности;

- восприятие другого человека или проявление его деятельности в различных сферах (этому способствуют такие типы уроков, как дебаты, деловые игры, написание эссе, исследовательская деятельность школьников).

История как учебная дисциплина обладает огромным потенциалом и обуславливает необходимость подготовки школьников к самостоятельной познавательной творческой деятельности, формированию у них умений и навыков ведения исследовательской работы.

В рамках исследовательских работ школьники прибегают к материалам не только специально созданных учебно-методических комплексов, но самостоятельно определяют для себя источники. Так, они предпочитают работу в

архивах, с материалами СМИ, Internet-ресурсами, извлекая удобный для себя материал, нежели работать с готовой, кем-то собранной и определённым образом структурированной информацией [2, с. 63].

Привлечение подобного дополнительного по отношению к образовательному стандарту материала, «добытого» самими старшеклассниками – педагогическая необходимость. Ведь только школьник, а не разработчики стандарта или авторы учебника, знает, на какой собственный познавательный и практический опыт он может опереться, какие примеры будет целесообразнее привлечь, какие интересы и потребности реализовать в работе.

Все это создает возможность организовать полноценное и разнообразное обучение не только в рамках образовательной школьной программы. В данной связи организация исследовательской деятельности имеет свои перспективы.

Задача в процессе обучения истории – познакомить старшеклассников с алгоритмом и приемами исследования, предложить актуальные темы, проблемы для изучения, обсудить порядок работы, проводить консультации по ходу исследования и оформления итоговых результатов. Тематика исследований может быть связана с изучаемым курсом, а также может находиться в сфере интересов школьника.

Организация исследовательской деятельности по истории рассматривается сегодня как мощная инновационная образовательная технология. Она служит средством комплексного решения задач воспитания, образования и развития в социуме. Помимо учебных целей и задач необходимо ставить перед школьниками и вопросы, направленные на развитие и формирование навыков исследовательской деятельности.

Школьник должен обладать определенными компетенциями:

1. Умение работать с рекомендованной литературой, так как это является основой научного исследования. Необходимо читать материал последовательно, т.е. необходимо читать источник по порядку, досконально изучать все термины и понятия. Для того чтобы разобраться в каждом термине или понятии, необходимо найти ему в подтверждение практический пример или практическое объяснение.

2. Умение критически осмысливать материал, представленный в книге, т.е. необходимо уметь самостоятельно сопоставлять понятия и явления, делать собственные выводы. Определяя верность или ложность того или иного понятия, необходимо ставить себе следующие вопросы:

– Какое понятие даёт наиболее объективное представление по существу изучаемого вопроса?

– Какое мнение из представленных в литературе наиболее объективно?

– Подтверждается ли теоретическое положение фактическим материалом?

3. Умение чётко и ясно излагать свои мысли. Каждое положение своего исследования необходимо излагать последовательно, не перескакивая с одной проблемы на другую.

Да и педагог тоже должен обладать определенными компетенциями:

1. Педагог должен сам быть творческой личностью.
2. Педагог должен постоянно заниматься самообразованием.
3. Должен занимать активную педагогическую позицию, иметь собственное стремление к исследовательской деятельности.
4. Должен уметь прогнозировать перспективу как собственной деятельности, так и деятельности школьника.
5. Должен уметь налаживать деловые формы общения со школьниками, уметь диагностировать творческие способности школьников в определенной области [5, с. 149].

Как же увлечь школьников исследовательской деятельностью?

Каждому ребенку от природы дарована склонность к познанию и исследованию. Правильно поставленное обучение должно совершенствовать эту склонность, способствовать развитию соответствующих умений и навыков. Ведь одного желания недостаточно для решения исследовательских задач. Исследовательская деятельность должна выступать не как самоцель, а как средство воспитания, развития и образования. Важно так организовать учебную работу, чтобы школьники ненавязчиво усваивали процедуру исследования: предложить неожиданно сформулированное учебное задание, которое при дальнейшей работе оказывается не сложным, но интересным.

В современной образовательной среде необходимо создать образовательную систему, которая позволит эффективно развивать интеллектуальные умения школьников, лежащие в основе научного мышления. Это возможно через организацию исследовательской деятельности на уроках и во внеурочное время, что позволит обеспечить развитие ключевых компетенций выпускника. Среди таких компетенций можно выделить:

- учебно-познавательную – способность учиться всю жизнь, владение знаниями, умениями, навыками;
- социальную – способность брать на себя ответственность, участие в совместном принятии решений;
- информационную – владение новыми технологиями; способность осмысливать ситуацию [1, с. 32].

Так, в 5 классе при изучении темы «Искусство Древнего Египта» необходимо предложить опережающее задание по 3 группам. Например, подготовить электронные презентации по определенной тематике: «Пирамиды», «Живопись», «Храмы». При выполнении данных заданий учащиеся проявляют самостоятельность при выборе источников знаний, формы подготовки своего выступления.

В старших классах необходимо проводить семинары, где идет обсуждение разных точек зрения, проблемных вопросов, которые позволяют учащимся проявить их исследовательские умения и навыки. Например, в 11 классе при изучении темы «Первая мировая война» необходимо учащихся поделить на группы по странам – главным участникам войны двух враждебных блоков (Антанты и Четверного союза). Командам даются задания ознакомиться с целями их

участия в Первой мировой войне, ответить на проблемные вопросы («Была ли неизбежна Первая мировая война?», «Почему война стала мировой?», «Каковы главные итоги и уроки войны?» и т.д.), выступить со своими предложениями о заключении мира и др. Такие уроки формируют самостоятельность мышления, творческий подход и инициативность учащихся.

В практику обучения необходимо включать дискуссии. Примерная тематика: «Феодальная раздробленность Руси: случайность или закономерность?», «Смутное время на Руси: случайность или закономерность?» и т.д., уроки-практикумы (анализ исторических документов, например, «Повесть временных лет о первых русских князьях»).

Такие занятия требуют большой предварительной подготовки учащихся, в том числе изучения многих исторических источников, научной литературы, умения их сопоставлять и анализировать, позволяют проявить их исследовательские и ораторские способности.

В своей учебной деятельности учителю необходимо использовать элементы новых педагогических технологий, которые активизируют деятельность школьников, подталкивают их на творческий подход к изучению и исследованию истории. Это элементы технологии перспективно-опережающего обучения, кроме того, на своих уроках применяются элементы интерактивного воздействия. Интерактивные методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу в обучении, так как основаны на прямом воздействии школьника со своим опытом. Интерактивные методы способствуют интенсификации процесса обучения и позволяют сделать знания более доступными, а также анализировать учебную информацию и творчески подходить к усвоению материала.

Например, задания креативного типа:

– На составление: составить словарь понятий по теме, кроссворд, викторину, задачу по теме урока.

Задания когнитивного типа:

- Найти в Интернете сайт по данной теме и написать рецензию.
- Найти три анимации по теме и составить к ним задания.
- Составить презентацию по теме урока «Реформы Петра I».

Для создания учебной обстановки, способствующей полноценному мышлению, необходимо вводить приемы технологии критического мышления и коллективного обучения. При таких способах обучения, когда работа организуется в малых группах, у школьника вырабатываются такие важные умения, как:

- изучение материала самостоятельно, умение анализировать, сравнивать;
- умения получать и слушать информацию; поставить и сформулировать проблему;
- осуществлять организационно-управленческую деятельность, самоконтроль и самооценку. Создание ситуации успешности, доброжелательной атмосферы на уроке, во внеклассной работе – все это помогает школьникам луч-

ше усваивать материал. А частая смена видов деятельности на уроке позволяет школьникам долго сохранять активность [4, с. 37].

Тем не менее проведение и организация исследовательской работы со школьниками являются делом трудным и пока далёким от совершенства. Причины этого в том, что:

- ещё не сложились традиции проведения научно-практических конференций;
- не отработаны критерии оценки научных работ старшеклассников (особенно сложно оценить работы по гуманитарным наукам);
- не всегда ясно, как работать со школьниками, как вызвать их интерес к написанию научного исследования, как сделать так, чтобы работа была и самостоятельной, и научной [3, с. 15].

В содержании исторического образования необходимо создать условия для развития системного, логического, универсального мышления школьника, позволяющего самостоятельно решать не только конкретные проблемы, но и, обнаружив межпредметные связи, выходить на уровень надпредметного, философского решения проблемы.

Таким образом, исследовательскую деятельность можно рассматривать как педагогическую технологию. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде.

#### **Список использованных источников**

1. Бартенева, Н. П. Научно-исследовательская деятельность учащихся / Н. П. Бартенева, О. Л. Дворникова // Преподавание истории в школе – 2005. – № 3. – С. 31–39.
2. Бобылева, О. Л. Организация исследовательской деятельности учащихся в современной сельской школе / О. Л. Бобылева // Методист. – 2011. – № 1. – С. 59–63.
3. Веслополова, О. Ю. Научно-исследовательская деятельность учащихся и студентов / О. Ю. Веслополова // Образование в современной школе. – 2008. – № 11. – С. 40–43.
4. Ивочкина, Т. А. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся / Т. А. Ивочкина // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 36–38.
5. Лазарев, В. С. Критерии и уровни готовности педагога к исследовательской деятельности / В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова // Эксперимент и инновации в школе. – 2008. – № 1. – С. 8–13.

### **ОБРАЗ ОТЦА У ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА)**

**Т. В. Александрова, А. М. Куулар**

Российский государственный педагогический университет  
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

В настоящее время популярным становится обсуждение вопроса о кризисе семьи, как социального института. Несомненно, разрушительные отношения

коснулись семейных ценностей и тувинской семьи. С давних времен по традиции тувинской семьи детям с малых лет внушали мысль о превосходстве мужчины над женщиной, у девочек воспитывали покорность воле старших, особенно отца и старших братьев. Мальчику же с детства внушалось, что он будущий «кормилец семьи» и продолжатель рода. К сожалению, эти ценности претерпели изменения и уменьшение роли отца в семье. В нашем исследовании рассматриваются особенности «образа отца» у девушек из неполных семей разного типа на примере Республики Тыва.

Отцовство представляет собой сложный феномен, в котором объединяются исторический, социокультурный, психологический и биологический компоненты. Представление об отцовстве меняется от культуры к культуре и от эпохи к эпохе, то, что вносится сейчас в это понятие, является продуктом длительного исторического развития и обусловлено определенной культурой [3, с. 15].

По мнению В. Думболякускаса, отцовство – это содержание и воспитание детей, это определенные права и обязанности по отношению к ним. Следовательно, отцовство – явление одновременно и биологическое и социальное, поэтому можно было бы говорить о двух аспектах отцовства. История развития и современное функционирование родственных отношений показывают, что эти аспекты могут отделиться, стать самостоятельными, т.е. возможно разделение отцовства на биологическое и социальное и их существование независимо друг от друга.

Во-первых, биологическое отцовство может существовать без социального отцовства. Во-вторых, отцовство может быть только социальным, без наличия кровно-родственной связи, возникшее путем усыновления.

Социальное отцовство в лице брата (братьев) матери реализовалось вплоть до возникновения института семьи, когда роль социального отца (т.е. кормильца) перенял муж матери. Это соединило биологическое отцовство и социальное отцовство, создало возможность для их совпадения. Этнографы указывают на то, что в первобытном обществе биологическое отцовство не учитывалось. Следовательно, можно говорить об особой роли института брака в феномене отцовства, которую этот институт играет в современном мире [2, с 127].

Анализируя отцовство в современных условиях, исследователи отмечают следующие тенденции.

Сравнительная холодность и социальная дистанция во взаимоотношениях ребенка с отцом, часто рассматриваемые как свидетельство снижения отцовского авторитета, является, скорее, пережитками нравов традиционной патриархальной семьи, в которой к отцу не смели приблизиться, и сам он был обязан держаться на «высоте».

В настоящий момент позиция отца в семье проявляется в активном вмешательстве в мир ребенка, в желании увидеть результаты воспитания своего ребенка.

В ходе теоретического анализа было установлено, что образ отца – это важная для психического развития ребенка и подростка структура, формирова-

ние которой начинается с рождения ребенка и осуществляется под воздействием различных внутренних (половозрастные и ситуативные проекции, фантазии) и внешних (коммуникации со значимыми близкими людьми, культурные стереотипы, взаимодействия с отцом) факторов.

Трехкомпонентная структура образа отца, автором которой является И. С. Кон, включает в себя:

- восприятие физических характеристик объекта (когнитивный компонент),
- восприятие поведенческих характеристик (поведенческий компонент),
- формирование представления о намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках и т.д. (эмоциональный компонент) [3, С. 18].

Данные исследований показывают, что взаимоотношения девочки с ближайшим взрослым мужчиной (обычно с отцом) в раннем детстве оказывают существенное влияние на ее последующую личную жизнь. Женщины, которые вспоминают своих отцов как дружелюбных и ласковых, считают некоторые педагоги, чаще всего оценивают свой брак как более удачный в сексуальном, эмоциональном и духовном отношении, чем те женщины, в памяти которых остался образ холодного и нелюбящего отца. У фригидных женщин, как правило, были крайне невнимательные отцы, не проявляющие никакой заботы о здоровье и развитии дочери.

Дефицит мужского влияния в ходе взросления девочки существенно затрудняет ее развитие, как будущей женщины, осложняет формирование у нее навыков межполового общения, что впоследствии негативно отражается на ее личной и семейной жизни [7, с. 67–68].

Экспериментальное исследование было направлено на определение когнитивной и эмоциональной сторон образа своего отца и образа будущего отца своих детей, выявление представлений девушек о семье, сравнение различий восприятия образа отца и образа будущего отца своих детей в полных и неполных семьях разного типа. Были проведены следующие методики: тест «Неоконченное предложение» (Сакса Сиднея), методика «Представление об идеальном родителе» (Р. В. Овчаровой), тест «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман). В исследовании приняли участие 78 девушек в возрасте 16–18 лет.

В ходе исследования было выявлено, что представление об отце у девушек из полных семей нечеткое, размытое. Они воспринимают отца как отзывчивого, доброжелательного, главенствующего, доверчивого, в меру справедливого. Но в то же время девушки не удовлетворены эмоциональными контактами и характером взаимоотношений между отцом и дочерью.

«Образ отца» у девушек из разведенных семей характеризуется следующими особенностями: многие девушки из разведенных семей затрудняются в полной мере характеризовать отца. Большинство девушек воспринимают стиль взаимодействия с отцом как «враждебный», как эмоциональное отвержение со стороны отца, а также как жестокое обращение с дочерью. Вместе с тем выявлено положительное отношение девушек к отцу. Испытуемые воспринимают

отца как доброжелательного, чуткого, принимают отца таким, какой он есть. В целом, у девушек из разведенных семей выявлены трудности во взаимодействии с отцом.

«Образ отца» у девушек из осиротевших семей характеризуется рядом особенностей: в большинстве случаев девушки пропускали вопросы, связанные с отцом, это может быть из-за недостаточно сформированного «образа отца» у девушек. В высказываниях девушек из осиротевших семей отмечен позитивный интерес к отцу. Это может быть связано с традиционными особенностями уклада тувинских семей, с тем, что роль отца замещают близкие родственники, а именно братья со стороны матери или дедушки.

Было выявлено, что «будущего отца своих детей» девушки из полных семей характеризуют как «доброе», «любящее», «красивое», «сильное», «справедливое», «умное», «честное человека». Немаловажными характеристиками для девушек из полных семей является «надежность» и «понимание». Необходимо отметить, что девушки из полных семей более уверены в своих ответах о противоположном поле. Они считают, что большинство юношей не достойны девушек, плохо воспитаны. Им нравится, когда мужчины более внимательны. Одним из существенных требований к мужчине является материальное благополучие.

Девушки из неполных семей менее требовательны к будущему отцу своих детей.

При описании «будущего отца своих детей» девушки из разведенных семей отмечают такие качества, как «верность», «терпение», «снисходительность», «любовь к детям», «ставит детей на первое место», «прощающий», «всегда понимает», «сильный», «благоразумный», «жалеющий», «любящий», «добрый», «воспитывающий», «балующий ребенка», «опекающий ребенка», «слушающий ребенка», «помогающий», «не ограничивающий свободу ребенка», «не критикующий». Таким образом, выявлено, что девушки из разведенных семей в будущем отце своих детей хотели бы видеть эмоциональную поддержку и воспитание детей. В этих характеристиках девушки выделяют полную противоположность своему отцу, это может быть связано с отвержением эмоционального отношения со своим отцом.

При описании будущего отца своих детей девушки из осиротевших семей отмечают следующие характеристики: «должен быть справедливым», «должен ставить детей на первое место», «сотрудничающий с детьми», «ответственный», «всегда справедлив», «всегда понимает», «уважающий детей», «снисходительный», «добрый», «счастливый», «мягкий», «ласковый», «должен быть спокойным», «жалеющий», «любящий». Положительное отношение к противоположному полу отмечается также в ответах теста «неоконченное предложение». Девушки отмечают: «мне очень нравятся, когда мужчины любят своих детей», «моим скрытым желанием является иметь будущую семью», «считаю, что большинство мужчин красивые». Тем самым можно сделать вывод, что девушки из осиротевших семей в будущем желают иметь семью.



Таким образом, результаты проведенного исследования показывают существенные отличия в образе отца и образе будущего отца своих детей у девушек из полных и неполных семей на примере Республики Тыва.

#### Список использованных источников

1. Александрова, Т. В. Особенности изучения отношений в семье [Электронный ресурс] / Т. В. Александрова. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=23534446> (дата обращения 29.04.2016)
2. Горбатенкова, Л. М. Отец и семья / Л. М. Горбатенкова. – Мн. : Полымя, 1993. – С. 127.
3. Кон, И. С. Социологическая психология / И. С. Кон // Московский психолого-социальный институт. – 1999. – С. 15–21.
4. Новейший психологический словарь. 2-е изд. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2006.
5. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – Изд-во Института Психотерапии, 2003.
6. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др.; под ред. Е. Г. Силаевой. – Издательский центр «Академия», 2002.
7. Цейлуко, В. М. «Неполная семья» / В. М. Цейлуко. – Издательство «Перемена», 2000. – С. 67–68.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКИХ САДОВ ГОРОДА УФЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 40-Х ГОДОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**В. В. Алексеева**

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, Россия

В статье анализируется деятельность детских дошкольных учреждений города Уфы. Рассмотрены условия, в которых находились детские сады столицы республики в первую пятилетку мирного, послевоенного времени. Актуальность темы обусловлена недостаточным количеством эмпирического и теоретического материала. Хронологические рамки работы приняты за период с 1946 по 1952 годы. В это время Министерство Просвещения РСФСР предложило отделам народного образования различных областей и республик собрать данные о хозяйственно-экономических условиях, в которых работают дошкольные учреждения нашей страны и провести паспортизацию детских садов. Логика работы построена на концептуальных основаниях историко-педагогического исследования, сформулированных Т. М. Аминовым в ряде его публикаций [1; 2]. Данные основания построены на базе современных подходов к целостному педагогическому процессу, что позволяет акцентировать внимание на компонентах образовательного процесса (цель, задачи, содержание, результат деятельности образовательной системы, принципы организации педагогического процесса) [3]. Эмпирическими материалами в статье послужили архивные данные ГКУ Национального Архива Республики Башкортостан. В работе рассмот-

рена деятельность дошкольных учреждений различных районов города, среди которых детские сады № 10, № 14, № 20, № 45.

Согласно инструкции, паспорта детского сада являлись документом, приравненным к денежной отчетности и передаваемым, в случае смены руководителя, через оформление акта передачи [8, л. 1]. Паспорт заполнялся в нескольких экземплярах, один из них хранился у заведующего дошкольным учреждением, второй – в ведомстве того учреждения, к которому относится детский сад, а остальные передаются в районный (городской) отдел народного образования. Итоги паспортизации ставили на обсуждение в исполкомах и советах министров АССР. Необходимо отметить, что в паспорте указывались все основные фактические данные о дошкольном учреждении: от года постройки и занимаемой площади до штатного расписания и количества детей, посещавших детский сад.

Рассмотрим подробнее, как функционировали дошкольные учреждения столицы Башкирской АССР в первые послевоенные годы. Детские сады в городе Уфе размещали в приспособленных, то есть не построенных специально для нужд детского сада, зданиях. В них были высокие потолки, большие окна, поэтому комнаты были светлые, но небольшие, площадью около 20 квадратных метров. Некоторые дошкольные учреждения, среди которых можно назвать детский сад № 26, расположенный по адресу: г. Уфа, ул. Сталина, 28, был расположен в здании, построенном в 1910 году [8, л. 2]. Дореволюционный год постройки означал, что коммунальных удобств не было: отсутствовала канализация, водопровод – все это создавало трудности в работе учреждения. Положительным моментом необходимо отметить электрическое освещение – детские сады были подключены к сети электропередач, поэтому дети играли и занимались при достаточном свете. Отопление в детских садах было не центральное, а печное. Во время войны особо острой была проблема с обеспечением топлива. Воспитателям, совместно с родителями, приходилось участвовать в рубке дров и доставке их до территории детского учреждения, так как с транспортом в условиях военного времени были большие проблемы. Машину для перевозки топлива необходимо было заказывать от вышестоящих организаций и администрации завода. Отметим, что часто количество запасенного топлива оказывалось меньше необходимого и в морозы детский сад закрывали на несколько дней.

Рассмотрим, как выглядел уфимский детский сад в конце 40-х годов XX века. Обзор начнем с территории, которая обязательно была огорожена забором, чтобы она не могла превратиться «в проходной двор», где бы ходили посторонние лица, бросали мусор, ломали ветки деревьев, срывали цветы. Отметим, что кроме сохранения территории в чистоте и порядке забор был необходим для того, чтобы дети не убегали, так как они могли потеряться в большом городе.

Площадка при детских садах чаще всего была украшена цветочными клумбами и зелеными насаждениями. Была организована посадка фруктовых деревьев и кустарников для обеспечения малышей вкусными и полезными

фруктами и ягодами (яблоками, грушами, сливами, вишней и др.). Встречались на территории детского сада и огородные посадки. Например, в детском саду № 47 под огород было отведено 24 м<sup>2</sup> [13, л. 3]. Это было одним из основных моментов работы с детьми для обеспечения их витаминами. Также необходимо было обеспечить детей молочной продукцией, для чего приобретались коровы, козы и др. Отметим, что в некоторых дошкольных учреждениях, например, в детском саду № 28 в течение двух лет жила лошадь, при которой находился конюх [10, л. 8].

Для физического развития детей на территории детского сада были организованы физкультурные площадки. Там находились различные спортивные снаряды: бревно для развития равновесия, щиты для метания в цель, заборчики для лазанья и др. Но такие площадки были не во всех детских садах из-за малой площади участка дошкольного учреждения. Например, в детском саду № 2 [9, л. 6] или в детском саду № 38 [11, л. 3], что отмечено в паспорте дошкольного учреждения.

Кроме физкультурной площадки в летнее, теплое время года в детских садах силами родителей и воспитателей устраивались беседки или навесы. Внутри них дети играли, обедали, также организовывали дневной сон малышей, что положительно сказывалось на их здоровье. Под наблюдением врача или медсестры проводилось принятие солнечных ванн, а также проводились мероприятия по закаливанию детского организма: например, обливание ног.

Рассмотрим, как выглядели дошкольные учреждения внутри. Здания детских садов были небольшими. Чаще всего были комнаты для игр детей (отдельно для каждого возраста), коридор, служивший для переодевания и хранения верхней одежды. Семьдесят лет назад данное помещение называлось раздевальней. Обязательно в детском саду было наличие кухни и кладовой, так как продукты отпускались на несколько недель и было необходимо место для их хранения. В каждом детском саду был кабинет заведующей. В нем находился сейф, где хранилась вся документация по детскому саду. Отметим, что все остальные комнаты, такие как прачечная (во второй половине 40-х годов она называлась постирочная), спальня для дневного сна (часто, если отдельной комнаты не было, то спать детей укладывали на раскладушки, выставляемые в игровой комнате). Металлические кровати стали популярны уже в 50-х годах XX в. Например, в детском саду № 10 в 1950 г. их появилось 32 шт., а раскладушек на тот момент было 127 штук [4, л. 4]. Комната для врача или медсестры детского сада (для хранения медицинской документации, лекарств и перевязочного материала) были не во всех детских садах, а только там, где позволяла площадь. Во дворе для детей находилась уборная (туалет). Данное помещение в зимнее холодное время не отапливалось, что вело к частым детским простудам.

Комнаты детского сада воспитатели украшали горшочными цветами. На стенах были картины советских художников и портреты видных государственных деятелей. Часто были настенные часы. В некоторых детских садах был организован природный уголок. Например, в детском саду для детей с туберкулезной интоксикацией стоял аквариум с рыбками [6, л. 4]. Наблюдение за ними

обучало детей навыку наблюдения, умению мыслить и делиться своими взглядами с другими детьми.

Большое внимание в дошкольных учреждениях уделялось музыкальному воспитанию детей. Отметим, что инструменты для детского сада, особенно такие крупные, как пианино, брали в прокат [5, л. 6]. Еще были другие инструменты: барабан, ксилофон, патефон. Например, в детском саду № 41 были представлены все вышеперечисленные музыкальные инструменты [12, л. 6].

Обязательным атрибутом детского сада были различные игрушки, ведь игра – это основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Для детей приобретались куклы, автомобили, санки, резиновые мячи, деревянные башенки, настольные дидактические игры, велосипеды и др.

Подводя итог, отметим, что система народного образования страны работала по ступенчатой системе обучения. Вначале малышей приводили в ясли, затем дети начинали посещать детский сад в возрасте с трех до семи лет. Время работы детского сада было около девяти-десяти часов в день, но встречались и круглосуточные группы интернатного типа. Их посещали дети из неполных семей, где мать днем была занята на работе, вечером её ждала общественная работа, и для ребенка лучше было находиться под присмотром воспитателей. В детском саду его вовремя накормят, обеспечат уход и присмотр. Также в интернатные группы отдавали детей из семей, где родители работали по сменам. На выходные дни детей забирали домой.

В детских садах дети делились на группы по возрастам: младшая, средняя и старшая. Если детей было мало, то часто детских групп было две: младшая и смешанная. Например, в детском саду № 25, относящегося к ведомству министерства лесной промышленности, в 1947 году было две группы [7, л. 2]. Данная ситуация была нежелательной, так как для развития детей необходимы различные методы воспитания, в зависимости от возраста. То, что увлекает трехлетнего ребенка, пятилетнему не так интересно, а у семилетнего вызовет отрицательные эмоции – зачем с ним обращаются как «с малышом?» Поэтому в смешанных группах были необходимы опытные воспитатели, умеющие найти подход и организовать детский коллектив с учетом различных трудностей. В связи с трудностями, испытываемыми педагогическими работниками детских садов в городе и районах республики, были организованы методические кабинеты и объединения. Опытные работники в сфере дошкольного образования организовывали семинары и беседы, на которых делились полученными знаниями и практическим опытом по своей ежедневной работе с детьми. Инспекторами дошкольных учреждений во время проверки деятельности детских садов отмечалось улучшение воспитательной работы дошкольных работников в положительную сторону после посещения ими вышеуказанных мероприятий.

После семи лет ребенок переходил в начальную школу в первый класс. Необходимо отметить, что все лето, до поступления в начальную школу, дети находились в детском саду. Первого сентября в детском саду проводилось торжественное собрание для детей и их родителей, посвященное окончанию дет-

ского сада. После чего будущих первоклассников передавали школе к первой учительнице.

Таким образом, к концу 1940-х годов учреждения дошкольного образования города все еще испытывали трудности в материально-хозяйственном обеспечении. Но, постепенно, в связи с восстановлением народного хозяйства, обеспечение детских садов улучшилось. Самое главное, совершенствовалась воспитательная работа. Новые исследования в области дошкольной педагогики, проводимые А. П. Усовой, Е. А. Аркиным, практические наработки воспитателей во время совещаний и педсоветов – все это приводило к разностороннему развитию детей, улучшению их здоровья, изучению детьми окружающего мира. Большое внимание при воспитании стали уделять интересу и любви детей к родному краю. В пятидесятых годах в детских садах начали проводить обучение детей с целью подготовки их к школе.

В первой четверти XXI века в России функционирует множество детских дошкольных учреждений различного типа: муниципальные, частные, семейные детские сады. Современные дошкольные учреждения, кроме комнат для занятий и детских игр, также оборудованы бассейном, душевыми, комнатой тренера, массажными кабинетами и др. Общая площадь здания, построенного по типовому проекту, достигает четырёх тысяч квадратных метров. Более семидесяти лет назад об этом можно было только мечтать. В настоящее время, с учетом знаний и применение на практике опыта воспитателей прошлого столетия необходимо продолжать развивать систему дошкольного образования.

#### **Список использованных источников**

1. Аминов, Т. М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – 1917 год / Т. М. Аминов. – 2 изд., доп. и перераб. – Уфа, 2012. – 296 с.
2. Аминов, Т. М. Система педагогического образования в Башкирии. Конец XVIII – начало XX века / Т. М. Аминов. – Уфа : Башгоспединститут, 1999. – 184 с.
3. Аминов Т. М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования / Т. М. Аминов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2007. – № 2. – С. 42–62.
4. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 36
5. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 37
6. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 38
7. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 39
8. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 40
9. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 41
10. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 42
11. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 43
12. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 44
13. ГКУ Национальный архив РБ Ф. 796. О. 2 Д. 45

# ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**В. А. Андропова<sup>1</sup>**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Согласно проведенным исследованиям, проблема формирования готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста чрезвычайно актуальна. Готовность к обучению в школе – понятие многоаспектное, которое предусматривает не отдельные знания и умения, а определенную систему основных элементов готовности: волевой, умственной, социальной, а также мотивационной готовности. В современных условиях подготовка к обучению в школе ведется на ступени дошкольного образования. Следует отметить, что на сегодняшний день отсутствуют нормативно-правовые документы, которые законодательно определяют данный термин и ступень образования. Разработчики Положений о дошкольной подготовке в образовательных учреждениях основываются на общих документах, в которых определяются права детей на получение образования: Конвенция о правах ребенка, Конституция РФ (ст. 43), Федеральный закон «Об образовании в РФ», Семейный кодекс РФ, Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; документы, в которых речь ведется о ступени дошкольного образования: Письмо Министерства образования РФ от 22.06.1997 г. № 990/14-15 «О подготовке детей к школе», Письмо Министерства образования РФ от 09.08.2000 г. № 237/23-16 «О построении преемственности в программах дошкольного образования и начальной школы», «Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг.», ФГОС дошкольного образования, Концепция дошкольного образования в образовательной системе «Школа 2100», Концепция дошкольной подготовки Н. Ф. Виноградовой.

Цель дошкольного образования – обеспечение максимального охвата программами дошкольного обучения детей 5–6 лет, единого старта детей дошкольного возраста при поступлении в первый класс; сохранение психического, физического здоровья детей; обеспечение преемственности дошкольного и начального образования [1; 3; 4].

Наиболее распространенными в практике являются следующие модели организации групп дошкольной подготовки детей 5–7 лет: 1) на базе дошкольных образовательных учреждений; 2) на базе учреждений дополнительного образования (дошкольные группы с 5 до 7 лет в Центрах развития ребенка); 3) на базе общеобразовательных школ (Школа будущего первоклассника, Малышкина школа, группы кратковременного пребывания по подготовке к

---

<sup>1</sup> Статья выполнена под научным руководством Л. В. Земляченко, канд. пед. наук, доцента кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»

школе при образовательных учреждениях «СОШ с дошкольными группами», школа-комплекс «Детский сад-школа») [1].

Именно третья модель, на наш взгляд, является наиболее эффективной, так как:

1) занятия в группе дошкольной подготовки ведет учитель, который будет работать с детьми в первом классе. Этот фактор является определяющим в выборе модели подготовки к школе. Кроме того, знакомство с учителем позволяет заложить основы безболезненной адаптации ребенка к школе;

2) занятия ведутся чаще всего в школе и классе, где будут учиться дети; состав группы, как правило, остается неизменным, что также обеспечивает успешную адаптацию каждого ребенка, выработку навыков коллективного взаимодействия, формирует основу классного воспитательного коллектива;

3) программа дошкольной подготовки является подготовительной ступенью к освоению программы, по которой будут учиться дети в 1–4 классах, что обеспечивает преемственность между дошкольным и начальным образованием и в целом успешность обучения детей в будущем;

4) как правило, имеющиеся программы дошкольного образования нацелены на развитие учебной мотивации, социальной и личностной готовности к школьному обучению, познавательных процессов. В условиях общеобразовательной школы данные программы корректируются и дополняются с учетом требований образовательного учреждения к будущему первокласснику и индивидуальных особенностей детей;

5) дошкольная подготовка строится с учетом психолого-возрастных особенностей и ведущего вида деятельности дошкольников, а также имеет опережающий характер и направлена на формирование основ учебной деятельности, что крайне важно для успешного обучения в начальной школе;

6) в ходе занятий педагоги используют в единстве технологии дошкольного и начального образования (игровые, проектные, проблемные, развивающие и др.), что также обеспечивает реализацию преемственности и безболезненную адаптацию детей к школе:

- здоровьесберегающие технологии (физкультминутки и динамические музыкальные паузы, подвижные игры, релаксация под музыку, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз и др.);

- технологии самопознания (тренинги «Кто Я», «Какой Я», «Расскажи мне обо мне», создание автопортрета, цветопись настроения и др.);

- технологии ролевых обучающих игр (ролевые игры «Пойми меня», «Можно и нельзя», «Традиции гостеприимства» и др.) [2];

- технологии проектной деятельности (игровые проекты: драматизации народных сказок, стихотворений, фабрика Осени, фабрика Деда Мороза; развлечения: «Осенний лес», «В гости к Деду Морозу»; конструктивные проекты: создание цветочных композиций, икебаны, кормушек для зимующих птиц и пр.);

- технологии исследовательской деятельности (постановка и решение вопросов проблемного характера «Что было бы, если...»; наблюдения за при-

родой; опыты с водой; путешествие по «реке» времени, путешествие по карте России и Мордовии; «погружение» в краски, звуки, запахи и образы природы; подражание голосам и звукам природы);

- личностно-ориентированные технологии (технологии сотрудничества и взаимодействия в ходе выполнения творческих заданий, игровой деятельности, развлечений);

- технология портфолио дошкольника (составление портфолио, дневника открытий и развития ребенка);

- игровые технологии (дидактические, развивающие игры «Найди лишнее», «Веселый счет», «Сравни рисунки», «Подскажи словечко», «Составь слово», «Угадай слово», «Составь загадку», «Продолжи сказку», «Повтори быстро и правильно», «Расскажи об игрушке», «Пары слов», «Собери картинку», «Бывает – не бывает», «Запоминай порядок», развлекательные игры, коммуникативные тренинги общения «Скажи ласковое слово», «Скажи комплимент», «Я люблю, когда...» и др.).

Таким образом, дошкольное образование, входящее на сегодняшний день в дошкольное образование, является особой ступенью, на которой осуществляется подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Наиболее эффективной моделью данной подготовки является дошкола на базе общеобразовательного учреждения, которая обеспечивает комплексное формирование готовности ребенка к обучению в школе.

#### **Список использованных источников**

1. Зебзеева, В. А. Основные положения организации дошкольной подготовки детей 5–7 лет / В. А. Зебзеева. – URL : <http://www.orenipk.ru/kp/distant/do/24.doc>.

2. Земляченко, Л. В. Использование игровых технологий в этнокультурной социализации младших школьников / Л. В. Земляченко // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 4. – С. 41–45.

3. Концепция дошкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100». – URL : <http://www.nach-info.yourtalent.ru/Pred-shkola/1.pdf>.

4. Виноградова, Н. Ф. Программа обучения и развития детей 5 лет «Предшкольная пора» / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 32 с.

## **РОЛЬ АНТОНИМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф. М. ЧЕСНОКОВА)**

**О. Н. Антонова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

*Антонимы* – это слова с противоположным значением.

В научной литературе отмечается, что антонимия в языке представлена гораздо уже, чем синонимия, так как «в антонимические отношения вступают лишь слова, соотносительные по какому-либо признаку – качественному, коли-



чественному, временному, пространственному и принадлежащие к одной и той же категории объективной действительности как взаимоисключающие понятия» [9]. Для слов-антонимов характерно почти полное совпадение сфер лексической сочетаемости. Исходя из этого, антонимическими являются слова, которые обозначают различные качественные признаки (цвет, вкус и др.), состояние, оценку, чувства, пространственные и временные отношения, действие. Так, антонимов много среди имен прилагательных: *ашо* – *раужо* «белый – черный», *вадря* – *берянь* «хороший – плохой», *валдо* – *чопода* «светлый – темный», *келей* – *теине* «широкий – узкий», *сэрей* – *алкине* «высокий – низкий», *эчке* – *човине* «толстый – худой» и т.д. В антонимические отношения вступают имена существительные: *важодема* – *оймсема* «работа – отдых», *валске* – *чокшине* «утро – вечер», *кизэ* – *теле* «лето – зима», *одксчи* – *сыречи* «молодость – старость», *чилисема* – *чивалгома* «восход – закат», глаголы: *важодемс* – *оймсемс* «работать – отдыхать», *кецнемс* – *сюмордомс* «радоваться – печалиться», *начкомс* – *коськемс* «намокнуть – высохнуть», *самс* – *туемс* «прийти – уйти», *совамс* – *лисемс* «зайти – выйти», *эрямс* – *куломс* «жить – умереть», наречия: *васоло* – *маласо* «далеко – близко», *икеле* – *удало* «впереди – сзади», *тесэ* – *тосо* «здесь – там», *човинестэ* – *эчкестэ* «толсто – тонко», *эрязасто* – *састо* «быстро – медленно» и т.д. Это делает возможным их регулярное совместное употребление в контекстах, которые выражают противопоставление [более подробно см. об этом в наших работах: 1; 3]. Отметим и такой факт: известно, что антонимы составляют в языке парную корреляцию, однако это не означает, что то или иное слово может иметь только один антоним. У многозначных слов бывает по несколько антонимов: *лембе вал* «теплое слово» – *казямо вал* «жесткое слово», *лембе варма* «теплый ветер» – *якшамо варма* «холодный ветер», *лембе ойме* «теплая душа» – *кельме ойме* «холодная душа», *лембе вановт* «теплый взгляд» – *кежей вановт* «злой взгляд». Антонимические отношения позволяют выражать противопоставление понятий и в «незакрытом», многочленном ряду: *эрязасто* «быстро» – *састо* «тихо», *салава* «тайком», *сэтьместэ* «спокойно». Кроме того, каждый член антонимической пары или антонимического ряда может иметь свои, не пересекающиеся в антонимии синонимы. Тогда образуется некая система, в которой по вертикали располагаются синонимические единицы, а по горизонтали – антонимические.

Антонимы относятся к числу ярких средств выразительности языка. В связи с этим они достаточно активно используются писателями. Как отмечают исследователи, в канву произведения слова с противоположным значением обычно вводятся тогда, когда надо подчеркнуть противоречие, конфликтность внутреннего психологического состояния человека или описываемых событий [2; 4; 5; 6; 7; 8]. Авторами вводятся как «прямые», словарные, антонимы, так и контекстуальные (ситуативные) [11], иными словами, лексические единицы, не являющиеся словарными антонимами, но вступающими между собой в антонимические отношения в пределах данного произведения, причем контекстуальные (ситуативные) антонимы более распространены. Они употребляются для создания яркого художественного образа, описания событий, фактов и т.д.

В контексте появляются неточные антонимы, квазиантонимы и антонимы, которые асимметричны друг другу. Авторы создают и антонимы-окационализмы.

Рассмотрим, какую роль выполняют антонимы в художественном тексте на материале произведений одного из зачинателей мордовской литературы Федора Маркеловича Чеснокова. Материалом для анализа нам послужил сборник его рассказов и пьес «Од эрямонь увт» («Гул новой жизни»), изданный Мордовским книжным издательством в 1974 г.

Как известно, контексты, в которых слово употребляется совместно со своим антонимом и непосредственном противопоставлении ему, называются антонимичными контекстами. Наличие антонимической характеристики в значениях антонимов обнаруживается в следующих двух особенностях: 1) в регулярном употреблении в составе антонимических контекстов; 2) в общности их лексической сочетаемости.

Ф. М. Чесноковым антонимы регулярно воспроизводятся в таких типовых антонимичных контекстах:

а) типовой контекст характеризуется значением всеобщности. Чаще всего этот контекст реализуется с помощью таких антонимических пар, как *ава* «женщина» – *цера* «мужчина», *мирде* «муж» – *ни* «жена», *атя* «старик» – *баба* «старуха», *менель* «небо» – *мода* «земля», *чи* «день» – *ве* «ночь», *кизэ* «лето» – *теле* «зима» и др. У писателя мы выделили следующие примеры: *Эйкакиост кавто* – *цера ды тейтерь* [10, с. 147] «Детей [у них] двое – мальчик (букв.: парень) и девочка (букв.: девушка)»; – *Тетяй, авам* пек учи эйсэть [10, с. 162] «Отец, мама очень ждет тебя». В первом примере противопоставляемые слова *цера* «мальчик» – *тейтерь* «девочка» употребляются как однородные члены предложения (неглагольные сказуемые), соединенные сочинительной связью, средством выражения которого выступает соединительный союз *ды* «и»; во втором примере слова антонимической пары выполняют разные функции: первое является обращением, второе – подлежащим. Контексты со значением всеобщности обычно в стилистическом отношении более нейтральны, однако у писателя можно встретить примеры, которые обладают большей эмоциональностью. Так, например, в следующем примере антонимическая пара выполняет функцию однородных членов: *Ансяк валскень ды чокшнень чоподава вастнекшнить* [10, с.155] «Только в утреннюю и вечернюю темень встречаются». Однородные определения *валскень ды чокшнень* «утренняя и вечерняя» в сочетании со словом *чопода* – «темень», употребленном в форме пролатива, помогают автору показать безысходность положения героев, неисполнимость их желания быть вместе;

б) типовой контекст характеризуется значением альтернативности. Этот контекст реализуется с помощью таких антонимических пар, как *вадря* «хороший» – *берянь* «плохой», *ламбамо* «сладкий» – *чапамо* «кислый», *вить* «правый» – *керш* «левый», *пешксе* «сытый» – *вачо* «голодный», *кепедемс* «поднимать» – *нолдамс* «опускать» и др. В произведениях Ф. М. Чеснокова мы находим такие примеры: *Кутмордызе авазо Илькань, кармась авардеме, аздан па-*

*родо, аздан берянде* [10, с. 212] «Обняла мать Ильку (Илью), начала плакать, толи от хорошего, толи от плохого»; *Валскень чись ули исень чинть кондямо* [10, с. 33] «Завтрашний день будет похож на вчерашний день». Как видим, антонимический контекст предполагает альтернативу, ср. в первом примере: <...> *аздан пародо, аздан берянде* «... толи от хорошего, толи от плохого». Контексты со значением альтернативности обладают большей эмоциональностью;

в) типовой контекст характеризуется значением прямого противопоставления (*икелев* «вперед» – *удалов* «назад» и др.). Контексты такого типа наиболее распространены в произведениях Ф. М. Чеснокова: *Кортыксэль Иван еще мезть-бути, атясь кунсолотояк эзь карма* [10, с. 32] «Хотел сказать Иван еще что-то, старик и слушать [его] не стал»; *Пильгетне эзь кунсоло, аволь икелев, удалов эскельдявсть сынъ* [10, с. 30] «Ноги не слушались, не вперед, назад шагали они»; *Вейке палманьстэ омбоцес весе эрмяот леди мелезэть* [10, с. 31] «С одного столба до другого вся жизнь вспомнится»; *Удыть эрзятне, мерят, а сыргозитъкак* [10, с. 32] «Спят эрзяне, скажешь, и не проснутся».

Поскольку антонимические отношения выражают противоположность коррелирующих единиц, в тексте они передают контрастность событий, явлений, состояний. Как показали уже предыдущие примеры, использование антонимов делает высказывание более эмоциональным, экспрессивным, динамичным, так как любой контраст выразителен [5; 6]. Именно этим, на наш взгляд, объясняется желание Ф. М. Чеснокова включать слова-антонимы в свои произведения, причем в большинстве случаев он вводит контекстуальные антонимы: *Лясто карми авазо пазнэнь озномо, веши, штобу куловольть пакшатне. Сынъ жо седеяк шумбрат* [10, с. 33] «Иногда мать [его] начнет молиться, просит, чтобы умерли дети. Они же еще здоровее»; – *Эзинь моле кашт, а кармангак! – туиксэль Иваныч, но эзь кенере кундамо кункшенжень* <...> [10, с. 35] «Не молчал, и не буду! – хотел уйти Иваныч, но не успел дойти (букв.: дотронуться) до двери <...>»; *Кияк а мери, што якшамо кудось. Меряткак, ялатеке а лембелгады* [10, с. 33] «Никто не скажет, что дом холодный. И скажешь, все равно не согреется». Контекст в этом случае может строиться только за счет смыслового противопоставления, антонимические отношения создают слова, отсылаясь к не одному грамматическому классу: – *Пенге мельга сынъ. Квартирасон якшамо. – Минь эждятадызь, адя совак!* [10, с. 34] «– За дровами пришел. В квартире [у меня] холодно. – Мы отогреем [тебя], давай (букв.: идем) заходи!». Интересен контекст, который создан с помощью дистантной антонимической пары: *Степан Иванычень таркас кучсть од учитель, попонь цера... – Тон лоткат карномадо, сыре варака!? – пизжакадсь лангозонзо председателесь, тулкадизе кенишка Степан Иванычень* [10, с. 30] «Вместо Степана Иваныча прислали молодого учителя, поповского сына. – Ты перестанешь каркать, старая ворона!? – закричал на него председатель, вытолкал в дверь Степана Иваныча». Контекст обладает яркой коннотативностью. Антонимическая пара *од учитель* «молодой учитель» – *сыре варака* «старая ворона» дает автору воз-

возможность в краткой, но весьма эмоциональной форме представить переживания старого, оказавшегося ненужным учителя деревенской школы.

Таким образом, в произведениях Ф. М. Чеснокова антонимы являются важным изобразительно-выразительным средством. Автор вводит их для того, чтобы сделать высказывание более эмоциональным, динамичным, показать контрастность каких-либо событий, явлений жизни.

#### Список использованных источников

1. Антонова, О. Н. Эмотивная функция антонимов в произведениях Ф. М. Чеснокова / О. Н. Антонова // Евсевьевские чтения. Серия: Эмотивность художественного текста и способы ее репрезентации [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», 14–15 мая 2015 г. / редкол.: Л. П. Водясова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. Рег. св-во обязательного федерального экземпляра электронного издания 42304. № государственной регистрации 0321503668 (выдан 24 ноября 2015 г.).

2. Бабина, С. А. Индивидуально-авторские новообразования в функции создания художественного образа / С. А. Бабина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 120–123.

3. Водясова, Л. П. Антонимы как средство реализации эмотивности художественного текста / Л. П. Водясова, О. Н. Антонова // Евсевьевские чтения. Серия: Эмотивность художественного текста и способы ее репрезентации [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», 14–15 мая 2015 г. / редкол.: Л. П. Водясова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. Рег. св-во обязательного федерального экземпляра электронного издания 42304. № государственной регистрации 0321503668 (выдан 24 ноября 2015 г.).

4. Водясова, Л. П. Способы соединения компонентов сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке / Л. П. Водясова // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. – 2013. – № 2. – С. 32–38.

5. Водясова, Л. П. Национально-культурные константы и их лингвистическая репрезентация / Л. П. Водясова, Е. А. Мартынова // Современные исследования социальных проблем = Modern Research of Social Problems. – 2013. – № 6 (26).

6. Водясова, Л. П. Антонимическая лексика как средство реализации лексического способа связи в произведениях К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова // Вестник Угроведения. – 2014. – № 3 (18). – С. 28–32.

7. Водясова, Л. П. Структура и функциональная направленность сложного синтаксического целого с номинативным зачином в прозе К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 111–113.

8. Водясова, Л. П. Текстосвязующая роль абстрактной лексики в прозе К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова // Вестник угроведения. – 2014. – № 1 (16). – С. 8–12.

9. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова – URL : [www.zipsites.ru/.../rozental\\_sovremennyi\\_russkii\\_yazyk](http://www.zipsites.ru/.../rozental_sovremennyi_russkii_yazyk).

10. Чесноков, Ф. М. Од эрямонь увт : евтнемат ды пьесат = Гул новой жизни : рассказы и пьесы / Ф. М. Чесноков. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1974. – 331 с. – Мордов.-эрзя яз.

11. Янгайкина, Т. И. Системные семантические отношения в лексике мокшанского языка : дис. ... канд. филол. наук / Татьяна Ивановна Янгайкина. – Саранск, 2008. – 180 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

**А. П. Астафеева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Стремительное развитие науки, образования, информационных технологий, вступление России в мировое образовательное пространство повлекли за собой огромный практический интерес к иностранным языкам. В условиях современного информационного общества, когда знания приобретают первоочередное значение, выпускники школ должны овладеть максимумом компетенций. Реализация компетентностно-ориентированной модели школьного образования требует новых подходов к методике преподавания всех учебных дисциплин в целом и иностранного языка в частности. В рамках компетентностного подхода одной из целей обучения иностранному языку в школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Она включает в себя языковую, речевую и социокультурную составляющие. В практическом плане коммуникативная компетенция предполагает овладение двумя видами способностей: рецептивной, т.е. умением понимать чужую речь, и продуктивной, которая отражает умение субъекта порождать собственную программу речевого поведения, адекватную целям и ситуациям общения.

В этом контексте считаем, что одной из главных задач учителя иностранного языка является обеспечение активной деятельности каждого учащегося в течение всего занятия, максимальное увеличение времени говорения каждого. Реализовать эту задачу помогает использование в учебном процессе новых методов и приемов обучения, форм и видов контроля.

При реализации компетентностного подхода в методиках и технологиях обучения делается акцент на развивающие технологии, основанные на активных, рефлексивно-деятельностных формах и методах обучения.

Одним из эффективных методов, отвечающим современным требованиям организации процесса обучения иностранному языку, выступает метод проектов.

Использование технологии проектного обучения ориентирует обучающихся не только на простое усвоение знаний, но и на способы усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательной активности творческого потенциала каждого обучаемого, что бесспорно является необходимым условием успешного формирования их коммуникативной компетенции.

Применение проектной методики повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с учителя на ученика. А позитивная мотивация – это ключ к успешному изучению иностранных языков. Современные

подходы к обучению языка подчеркивают важность сотрудничества и взаимоотношения между учениками как мотивирующего фактора [3, с. 38].

Метод проектов разрабатывался уже в первой половине XX века на основе прагматической педагогики американского философа и педагога Д. Дьюи. Проектная деятельность – это форма учебной деятельности, основанная на постановке социально значимой цели и её практическом достижении. В отличие от проектирования, проект как метод обучения не привязан к конкретному содержанию и может быть использован в ходе изучения любого предмета, а также может являться межпредметным.

Различают следующие основные этапы работы над проектом: 1) проблематизация; 2) целеполагание; 3) планирование; 4) реализация; 5) рефлексия. Однако каждый этап расчленяется на мелкие, но очень важные шаги, которые необходимо выполнять в ходе работы.

В данной статье мы рассмотрим пример организации урока немецкого языка с использованием проектной деятельности в 11 классе по теме «Die Berufswahl» = «Выбор профессии». При разработке технологии данного проекта мы руководствовались следующими факторами, способствующими успешной реализации проектной деятельности учащихся:

- уровень языковой подготовки обучающихся, степень их технической и социальной готовности к осуществлению данного проекта;

- содержание и тема проекта должны быть интересными и значимыми для обучаемых;

- проект должен быть многообразно организованным и ситуативным, связанным с решением определенных проблем и коммуникативных задач;

- создание дружелюбной и легкой атмосферы, в которой обучаемые осознают не только необходимость, но и испытывают потребность выразить свою точку зрения;

- нацеленность проекта на самостоятельную работу учащихся, возможность выбора необходимых приемов при решении конкретной проблемной ситуации;

- минимальная степень участия преподавателя в процессе подготовки проекта. Его задача состоит в организации учебной деятельности с максимальной эффективностью. При этом преподаватель должен не только отлично знать свой предмет, но и выступать источником информации, лидером коллектива, организатором психологического микроклимата в учебной группе, моделью будущей деятельности учащегося [1, с. 17].

Учитывая строгую структурированность в организации проектной деятельности, мы выделили три основных структурных компонента предлагаемого проекта: подготовительный, основной и заключительный.

1. На подготовительном этапе работы над проектом вводится обсуждаемая тема. Нашим примером станет тема «Die Auswahl des Berufs» = «Выбор профессии». Прежде всего, учитель должен объяснить ученикам, что к данному заданию следует подойти творчески, что здесь будут цениться оригинальные работы. На данном этапе учителю важно помочь каждому определиться с кон-

кретной темой, посоветовать, на что следует обратить внимание и в каком виде представить свою работу. Зачастую именно тема проекта в конечном итоге может определить успешность и эффективность проектной работы в целом. Итак, ученики распределяются по группам, выбирают тему для своего проекта, которые им предлагает учитель. Учащимся были предложены следующие темы для подготовки проекта: а) «Die traditionellen Berufe» (der Lehrer, der Arzt, der Staatsmann, der Verkäufer usw.); б) «Die modernen Berufe» (der Manager, Top-Stylist, des Filmstars, der Animator usw.); в) «Die weltverlorenen Berufe» (der Kaminker, der Kutscher, der Diener usw.); г) «Die seltsamen Berufe» (der Tetister, der Arborist, der Önologe usw.). После того как каждая группа выбрала для себя тему проекта, учитель раздает карточки с заданиями для каждой группы, например:

Карточка № 1 «Die traditionellen Berufe». Работая над проектом по данной теме, учащиеся должны раскрыть сущность «вечных профессий». Ученики должны узнать, какие требования предъявлялись к этим профессиям 100–200 лет назад и в настоящее время, а также ответить на ключевой вопрос «Почему данные профессии до сих пор актуальны?»

Карточка № 2 «Die modernen Berufe». В работе над проектом по данной теме учащиеся должны выбрать известную личность, которая является представителем одной из «современных профессий». Учащимся необходимо рассказать об этой профессии на примере биографии выбранной ими личности (выдвигаемые требования к данной профессии, средняя заработная плата, описать преимущества и недостатки представляемой профессии и т.д.), а также учащиеся находят ответ на вопрос: «Почему, на ваш взгляд, данная профессия так востребована в современном обществе?»

Карточка № 3 «Die weltverlorenen Berufe». Здесь ученики должны подготовить список-перечень тех профессий, которых уже нет в современном обществе; выбрать из этого списка несколько профессий и наиболее полно раскрыть их сущностные характеристики, ориентируясь при этом в своей информации на следующие вопросы: «Какого сословия были представители этих профессий?», «Как они должны были выполнять данную работу?», «Уважали ли в обществе представителей данных профессий?», «Хорошо ли оплачивалась данная деятельность?» и т.д. Кроме того, ученикам нужно сформулировать ответ на вопрос: «Почему данная профессия на сегодняшний день неактуальна?»

Карточка № 4 «Die seltsamen Berufe». Ученикам необходимо привести наиболее интересный перечень «странных профессий». Выбрать из этого перечня несколько профессий и узнать информацию по следующим пунктам: «Какие требования имеются к данной профессии?», «Нужно ли получать специальное образование, для того чтобы овладеть этой деятельностью?», «Где работают представители этих профессий?», «Какова заработная плата?» И в завершении ученики отвечают на вопрос: «Почему в современном обществе об этих профессиях почти никто не знает?»

2. На основном этапе осуществляется подготовка проектов. Ученикам дается длительное время на подготовку данной работы, как правило, этот этап

деятельности выходит за пределы классной комнаты. Учащиеся берут интервью, делают аудио- и видеозаписи, привлекают печатный и иллюстрированный материал. Главная задача – сбор интересной информации, при котором используются все четыре вида речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование. Кроме того, учитель по ходу выполнения работы должен консультировать учеников, давать советы, давать ссылки на те или иные источники информации.

3. Заключительный этап работы – это непосредственно презентация проектов. Каждая группа сама решает, в каком виде она представит свой проект, назначая докладчиков и распределяя роли. Учащиеся защищают свой проект перед всем классом, аргументируя, почему они выбрали ту или иную проблему для изучения, обязательно при этом, показывая в своих аргументах, что они выбрали самый оптимальный вариант ее решения. Участники других групп могут задавать им вопросы. В качестве аргументов для защиты своего проекта учащиеся могут применять любые средства наглядности, подготовленные и подобранные специально для презентации проекта. По завершении представления проектов и общего обсуждения остальные ученики анализируют проект, комментируют его и вносят свои предложения. При этом важно, чтобы учащиеся увидели положительный опыт для себя в проделанной работе над проектом [2].

Подводя итог вышесказанному, следует сказать, что использование метода проектов в обучении иностранному языку учащихся школ обладает большим образовательным потенциалом, поскольку позволяет решать не только учебные задачи, но и достигать воспитательных целей.

#### **Список использованных источников**

1. Вишленкова, С. Г. К вопросу об интенсификации обучения иностранным языкам студентов языковых профилей подготовки [Электронный ресурс] / С. Г. Вишленкова // Евсевьевские чтения. Серия: «Лингвистика и методика: междисциплинарный подход» : сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции «51-е Евсевьевские чтения», (г. Саранск, 14–15 мая 2015 г.) / редкол. : Н. Н. Ганина (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. ; Мордов. гос. пед. ин-т. – С. 15–22.

2. Вишленкова, С. Г. Новые подходы в использовании метода проектов при обучении немецкому языку учащихся старших классов средней школы / С. Г. Вишленкова, Н. К. Саушкина // «Новое в преподавании иностранных языков», международный научно-практический интернет-семинар «Новое в преподавании иностранных языков / МордГПИ. – Электрон. Журн. – Саранск : МордГПИ, 2014. – ISSN 2079-4517. Режим доступа : <http://foreign.mordgpi.ru/?p=098>. – Загл. с экрана.

3. Душеина, Т. В. Проектная методика на уроке иностранного языка / Т. В. Душеина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 38–41.



# РАСПРОСТРАНЕНИЕ ЭКСТРЕМИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

**Н. В. Афанасьева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Молодежный экстремизм как массовое явление, выражающееся в пренебрежении к действующим в обществе правилам и нормам поведения или отрицании их, можно рассматривать с различных позиций. Одни ученые отождествляют экстремизм с терроризмом и насилием, другие считают его способом радикального отрицания общественных норм, основанным на приверженности крайним взглядам и действиям, третьи трактуют его как приверженность крайним взглядам и мерам. В нашу жизнь экстремизм вторгся на изломе крутых перемен в политической, экономической, социальной жизни общества, этому отчасти способствовали недостатки и пробелы в законодательстве. Экстремизм реально угрожает не только нравственным и духовным устоям общества, но и жизни граждан России, государственности, а следовательно, и целостности многонациональной страны.

Распространение молодежного экстремизма в России являлось острой проблемой уже в XIX столетии. Весной 1862 г. в камере Тверской полицейской части студент Московского университета П. Зайчневский, арестованный за распространение антимонархических идей, составил прокламацию «Молодая Россия», которая призывала к революционному государственному перевороту за счет революционного террора. В ней впервые в России убийство открыто признавалось нормальным средством достижения социальных и политических изменений. «Мы изучали историю Запада, – писал Зайчневский, – и это изучение не прошло для нас даром; мы будем последовательнее не только великих революционеров 92 года, мы не испугаемся, если увидим, что для ниспровержения современного порядка приходится пролить втрое больше крови, чем пролито якобинцами в 90-х годах...».

Был определен и первоочередной объект террора: «Скоро, скоро наступит день, когда мы распустим великое знамя будущего, знамя красное и с громким криком “Да здравствует социальная и демократическая республика русская!” двинемся на Зимний дворец истреблять живущих там. Может случиться, что все дело кончится одним истреблением императорской фамилии, т.е. какой-нибудь сотни, другой людей...». В другом месте автор прокламации, указывая на связь царя с «императорской партией», угнетающей народ, замечал: «Ни он без нее, ни она без него существовать не могут. Падет один – уничтожится и другая».

Психологические и логические основы идей «Молодой России» в общем понятны. Это юношеский максимализм, сохранившийся, впрочем, у автора прокламации до вполне зрелого возраста и внешняя простота решения вопроса о власти в самодержавном государстве, где власть монарха кажется абсолютной

и физическое устранение ее носителя должно привести, на первый взгляд, к разрушению политической системы в целом. Для Зайчневского террор – это отнюдь не самодовлеющее средство борьбы, это скорее неизбежный фрагмент при захвате власти и, если потребуется, действенное средство для ее удержания. В контексте «Молодой России» фраза о том, что при «падении» царя уничтожится и «императорская партия» кажется оговоркой или «проговоркой». Но «проговоркой» весьма многозначительной.

Соблазн террористической идеи, кроме того, что ее реализация, казалось, вела кратчайшим путем к цели, заключался еще и в ее своеобразной «гуманности». С одной стороны, истребление «сотни, другой» людей, а с другой, если придется издать крик: «В топоры!» – «...тогда бей императорскую партию, не жалея, как не жалеет она нас теперь, бей на площадях, если эта подлая сволочь осмелится выйти на них, бей в домах, бей в тесных переулках городов, бей на широких улицах столиц, бей по городам и селам! Помни, что тогда, кто будет не с нами, тот будет против, тот наш враг, а врагов следует истреблять всеми способами!»

4 апреля 1866 г. студент Московского университета Дмитрий Каракозов стреляет в Александра II, начав практическое воплощение идей П. Зайчневского. Мысль об убийстве царя долгое время крутилась в голове у Каракозова, когда он находился у себя в деревне, и он жаждал исполнения своего замысла. Когда он прибыл в Петербург, то остановился в гостинице и стал выжидать удобного момента для совершения покушения на царя. Удобный случай представился, когда император после прогулки со своим племянником герцогом Лейхтенбергским и племянницей принцессой Баденской садились в коляску. Каракозов был неподалеку и, успешно затесавшись в толпу, выстрелил почти в упор. Всё могло бы окончиться для императора смертью, если бы не оказавшийся рядом мастер шапочных дел Осип Комиссаров, который инстинктивно ударил Каракозова, в результате чего пуля пролетела мимо цели.

Второе покушение произошло 25 мая 1867 г., когда российский император находился в Париже с официальным визитом. Он возвращался после военного смотра на ипподроме в открытой карете с детьми и французским императором Наполеоном III. Вблизи Булонского леса из толпы вышел молодой человек, поляк по происхождению и, когда карета с императорами поравнялась с ним, он дважды в упор выстрелил из пистолета в российского императора. И здесь Александра спасла случайность: один из офицеров охраны Наполеона III оттолкнул руку стрелявшего. Пули попали в лошадь.

Террорист был задержан, им оказался поляк Березовский. Мотивом его действий было желание мести за подавление Россией польского восстания 1863 г. Березовский сказал во время ареста: «...две недели тому назад у меня родилась мысль цареубийства, впрочем, вернее, я питал эту мысль с тех пор, как начал себя сознавать, имея в виду освобождение родины».

2 апреля 1879 г. Александром Соловьевым было совершено третье покушение на императора. А. Соловьев был членом общества «Земля и воля». Он стрелял в государя, когда тот находился на прогулке недалеко от Зимнего двор-

ца. Соловьев быстрым шагом приближался к императору, он догадался об опасности и уклонился в сторону. И, хотя террорист выстрелил пять раз, ни одна пуля не попала в цель.

На суде А. Соловьев сказал: *«Идея покушения на жизнь Его Величества возникла у меня после знакомства с учением социалистов-революционеров. Я принадлежу к российской секции этой партии, которая считает, что большинство страдает ради того, чтобы меньшинство пользовалось плодами народного труда и всеми благами цивилизации, недоступными большинству».*

В 1879 г. была создана организация «Народная воля», которая откололась от «Земли и воли». Главной целью этой организации было убийство царя. Ему ставили в вину незавершенный характер проведенных реформ, репрессии, проводившиеся по отношению к инакомыслящим, и невозможность демократических преобразований. Члены организации сделали вывод о том, что действия террористов-одиночек не могут привести к цели, поэтому надо действовать сообща. Они решили уничтожить царя другим способом: подрывом поезда, в котором он с семьей возвращался с отдыха в Крыму. Попытка подрыва поезда с царской семьей состоялась 19 ноября 1879 г.

1 марта 1881 г. Александр II выехал из Зимнего дворца в Манеж, присутствовал на разводе караулов и возвращался в Зимний через Екатерининский канал. Это ломало планы народовольцев, Софья Перовская срочно перестраивала план покушения. Гриневицкий, Емельянов, Рысаков, Михайлов стали вдоль набережной Екатерининского канала и ждали условного сигнала Перовской (взмаха платка), по которому они должны были бросить бомбы в царскую карету. Задуманное получилось, но император снова не пострадал. Но он не покинул спешно место покушения, а захотел подойти к раненым. Об этом писал анархист князь Кропоткин: «Он чувствовал, что военное достоинство требует посмотреть на раненых черкесов и сказать им несколько слов». И тогда Гриневицкий бросил в ноги царю вторую бомбу. Взрыв отбросил Александра II на землю, из раздробленных ног лилась кровь. Император прошептал: *«Отвезите меня во дворец... Там я хочу умереть...».*

С этого момента студенческий террор в России стал стремительно возрастать, достигнув особой остроты к началу XX в. Только за 1906–1908 г. от рук террористов погибло 5946 чиновников. При этом большую часть преступников, осужденных за подобные преступления, составляли лица от 16 до 25 лет [1].

Важнейшей причиной распространения экстремизма в студенческой среде XIX века стало действие радикальных политических сил, общественных групп, направленных на активную пропаганду и распространение революционных убеждений среди молодежи. В прокламации «Молодая Россия» содержался призыв: «Помни же, молодежь, что из тебя должны выйти вожаки народа, что ты должна стать во главе движения, на тебя надеется революционная партия! Будь же готова к славной деятельности!» [2]. Активизации студенческого движения во многом способствовала знаменитая террористическая организация «Народная воля». Каждая местная, городская организация «народовольцев» создавала «студенческие подгруппы».

В 1880-х гг. студенты способствовали созданию многих последних народо-вольческих организаций. Так, студенты, исключенные из петербургского университета за беспорядки 10 ноября 1882 г., составили основу одесской народо-вольческой организации. В конце XIX – начале XX вв. действовала группа «Черная сотня». Деятельность этой организации заключалась в актах насилия по отношению к лицам, мешающим, с ее точки зрения, процветанию российского государства. Молодежь активно участвовала в массовых еврейских погромах, которые получили небывалый размах в изучаемый период.

Немаловажную роль в распространении молодежного экстремизма сыграли недостатки и пробелы в законодательстве царской России. На рубеже столетий в стране обострился национальный вопрос, что проявилось в следующем. Польские, финские и западно-украинские сепаратисты (проф. М. А. Грушевский) выступали за отделение от России. Некоторые религиозные секты, староверцы подвергались гонениям. Особую остроту приобрел «еврейский вопрос», сущность которого заключалась в существовании «черты осёдлости» в пределах 10 польских и 15 российских губерний, а также процентных норм поступления евреев в средние и высшие учебные заведения, что вызывало недовольство евреев и борьбу за отмену ограничений. Несмотря на все эти проблемы, царское правительство запаздывало с принятием законодательных актов, направленных на решение национального вопроса. Так, для управления инородцами, т.е. лицами нехристианской религии, использовался Устав 1822 г., разработанный ещё М. М. Сперанским. В результате подобных пробелов в законодательстве только евреи дали 50 % всех революционеров страны [3].

На распространение экстремизма существенное влияние оказали смена политического и экономического строя, незавершенность либеральных реформ, экономические кризисы конца XIX – начала XX столетий, ограничение университетской автономии, падение авторитета царского правительства. Недовольством общества пользовались в своих целях экстремистские группировки. В 1902 г. произошел подпольный студенческий съезд с яростными дискуссиями эсеров и либералов. Небольшая часть студентов-экстремистов выбрала террор, боевую организацию эсеров. Всероссийский студенческий съезд, происходивший в начале марта 1902 г. в Киеве, выпустил манифест, содержащий «выводы, к которым пришел съезд после всестороннего рассмотрения настоящего положения вещей»: «Студенческое движение есть движение политическое. Этим положением съезд хочет сказать, что студенческое движение своими корнями лежит глубоко в современном общественном строе России. Студенческие движения будут продолжаться до тех пор, пока народное представительство не даст гарантии свободы личности, совершенно отсутствующей при монархическом строе...» [4].

Ослабление власти, свертывание идеологической, просветительской и воспитательной работы со стороны государственных и общественных структур также создали благоприятные условия для развития крайних течений на территории России. Многие современники констатируют, что, например, кадетские

корпуса, которые всегда были центрами патриотического воспитания в стране, на рубеже XIX–XX вв. утратили свои славные традиции и пришли в упадок.

Свою роль сыграли и специфические особенности менталитета студенческой молодежи. Студент представлял собой нечто большее, чем учащийся высшего учебного заведения. Он воспринимался революционерами как носитель сознания, наиболее восприимчивого к революционной агитации. Представители радикальных сил справедливо считали, что человек, «незашоренный системными ограничениями, наиболее способен к радикальному действию творческого мироустройства» [5].

Таким образом, распространение студенческого экстремизма в России в конце XIX – начале XX столетий имело в своей основе целый ряд экономических, политических, социальных, идеологических причин. В этой связи особую важность приобретает основанная на исторических уроках деятельность по своевременному предупреждению молодежного экстремизма в современном российском обществе.

#### **Список использованных источников**

1. Махтаев, М. Ш. Революционный экстремизм в России (вторая половина XIX – начало XX вв) / М. Ш. Махтаев // Линия судьбы : сб. ст. – М., 2007. – С. 358.
2. Щербакова, Е. И. «Отщепенцы»: путь к терроризму (60–80-е гг. XIX в.) / Е. И. Щербакова. – М. : Наука, 2008. – 215 с.
3. Упоров, И. В. Политический экстремизм в России начала XX в. / И. В. Упоров // Общество и право. – 2004.– № 2. – с. 35.
4. Как обуздать политический экстремизм // Российская газета. – 1998. – 30 дек. – С. 3.

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ НАРОДНЫХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**И. Я. Бабакаева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В современной начальной школе большое внимание уделяется развивающей направленности образовательного процесса. Особенности развития личности младшего школьника во многом определяются успешностью его обучения, интенсивностью формирования у него общеучебных умений и навыков.

Одними из первых литературных произведений, с которыми знакомится младший школьник, являются сказки. Мир сказок прекрасен и увлекателен для младших школьников. Их захватывает острый, занимательный сюжет сказок, необычность обстановки, в которой разворачиваются события, привлекают герои. Для детей представляет интерес и сама форма повествования, принятая в сказках: напевность, яркость изобразительных средств, красочность языка.

Встреча детей с героями сказок не оставит их равнодушными. Желание помочь попавшему в беду герою, разобраться в сказочной ситуации – все это стимулирует умственную деятельность ребенка, развивает интерес к предмету, наблюдательность, рассуждающее воображение, способность к сопереживанию, эмоции и образную память, чувство юмора, формирует умение овладеть оценочной терминологией, видеть в обычном необычное.

Характеризуя степень научной разработанности проблематики, следует учесть, что данная тема уже анализировалась у различных авторов в различных изданиях: учебниках, монографиях, периодических изданиях и в интернете [1; 2; 3; 4]. Тем не менее при изучении литературы и источников отмечается недостаточное количество полных и явных исследований тематики изучения *композиции* волшебной сказки в начальной школе. Проанализируем возможности организации работы над композицией волшебной сказки на уроках литературного чтения в начальной школе.

Главная цель программы по литературному чтению В. Ю. Свиридовой (система Л. В. Занкова) [5] – развитие эстетического сознания. Стратегическая цель курса литературы – воспитание интеллигентной личности, чутко и с пониманием относящейся к миру (к окружающим людям, животным, природе), живущей «по законам красоты» (Лев Толстой). Более конкретная цель – воспитание образованного, творческого читателя, который имеет сформированную потребность в чтении. Такой читатель знает, ЧТО читать, ориентируется в огромном мире литературы (у него сформировано «жанровое ожидание», имеется представление о творческом почерке разных писателей и поэтов), знает и КАК читать (обладает умением адекватно понять произведение), опираясь на представления о художественных приемах, на вкус, развитые эстетические чувства.

В основе данного курса лежит единый методологический подход – изучение литературы как искусства. Предмет литературы рассматривается с точки зрения его специфики – художественной образности.

Эстетическое осмысление действительности посредством художественного образа – это то общее, что характеризует разные виды искусства: музыку, живопись, скульптуру, литературу. Чтобы разобраться в эстетической стороне действительности, ребенок должен соприкоснуться с разными видами искусства: музыкой, живописью, литературой. Общность всех видов искусства в способности художника воображать, фантазировать, создавать не понятия, а образы.

Без использования термина «художественный образ» ведется постепенное формирование общего представления об этом понятии как основном для понимания особенностей литературного творчества: в произведении явления действительности предстают перед нами пропущенными через призму восприятия художника, картина мира насыщена его чувствами и отношением к изображаемому [5, с. 41].

Соответственно текущая цель курса – осознание учащимися особенностей художественного отражения мира в ходе слушания, чтения произведений и собственного литературного творчества.

Содержание данного курса литературы разработано на основе дидактических принципов, направленных на оптимальное общее развитие каждого ученика, и является составной частью целостной дидактической системы Л. В. Занкова [5, с. 56].

Неоценима роль литературы в общем развитии школьников. Литература способна дать широкую картину внешнего мира, ввести человека в сферу внутренней, духовной жизни, обогатить нравственно и эмоционально, развить воображение, речь, способность выразить себя в слове, в целом повысить общую культуру личности.

Таким образом, задачами начального курса литературы являются [5, с. 44]:

- расширение представления детей об окружающем мире и внутреннем мире человека, о человеческих отношениях, нравственных и эстетических ценностях;

- воспитание культуры восприятия художественной литературы разных видов и жанров; обогащение мира чувств, эмоций детей, развитие их интереса к чтению и потребности в нем;

- создание условий для постижения школьниками многоплановости словесного художественного образа на основе практического ознакомления с литературоведческими понятиями;

- развитие речевых навыков школьников, связанных с процессами восприятия (слушание, чтение вслух и про себя), интерпретации (выразительное чтение, устное и письменное высказывание по поводу текста), собственного творчества (устное и письменное высказывание на свободную тему).

Далее мы проанализировали содержание программы. В 1 классе в разделе «Литература и фольклор» [5, с. 48] дети должны иметь представления о следующих понятиях. Устное народное творчество и литература. Общее представление о фольклоре. Отсутствие автора, устная передача, работа собирателей фольклора, литературная обработка. Обзорное знакомство с малыми фольклорными жанрами: потешка, прибаутка, песня, считалка, загадка, пословица, поговорка, скороговорка, частушка. Средства выражения авторского отношения к изображаемому (название произведения, характеристики героев, другие способы авторской оценки).

Раздел «Сюжет» включает в себя следующие понятия: завязка, кульминация, развязка событий. Наблюдение за развитием сюжета. Домысливание текста. Придумывание интересной завязки, развязки. Таким образом, в программе предусматривается работа над композицией произведения.

Для нашего исследования также необходимо проанализировать раздел «Сказка», в котором рассматриваются следующие понятия. Традиционные герои русских народных сказок. Волшебные предметы. Постоянные эпитеты для характеристики героев, событий, природы. Различение двух видов сказок (о животных, волшебных). Особенности чтения и рассказывания сказок. Сочинение сказок в соответствии с начальными представлениями о законах жанра.

К концу первого класса учащиеся должны *иметь представление* [5, с. 49]:

– об отличии фольклорного текста от литературного;

– об отличительных особенностях сказки, рассказа, стихотворения.

*Уметь:*

– определять персонажей (действующих лиц) и героев (главных действующих лиц);

– выделять главные события произведения и их последовательность.

Таким образом, по анализируемой программе уже в 1 классе дети должны уметь определять жанр сказки, выделять волшебную сказку и её построение.

Более глубокие познания о волшебных сказках дети получают во 2-м классе.

В разделе «Народное творчество. Волшебная сказка» рассматриваются особенности построения волшебной сказки. Противостояние земного и волшебного мира. Некоторые черты древнего восприятия мира, отражающиеся в волшебной сказке (возможность превращения человека в животное, растение, явление природы).

Далее представляется в программе раздел «Авторская литература». Волшебная сказка в стихах и её связь с народной сказкой (А. Пушкин). Использование сюжетов народных сказок (О рыбаке и его жене; о мёртвой царевне). Использование композиционных особенностей народной сказки (троекратные повторы, цепочка событий), использование особого ритма, характерного для народного творчества (повтор речевых конструкций и слов), использование сюжетных линий, характерных для народной волшебной сказки. Два мира: земной и волшебный; волшебный помощник, волшебный цвет и волшебное число. Неповторимая красота авторского языка.

Рассматривается по программе во 2-м классе и раздел «Волшебная сказка зарубежных писателей» (Ш. Перро). Использование сюжета и композиционных особенностей народной волшебной сказки. Вновь рассматриваются два мира: земной и волшебный, волшебный помощник и волшебное число. Единые законы разворачивания сюжета в волшебных сказках. Типичность завязки, кульминации, развязки. Бродячие сюжеты в сказках народов мира. Сложность и пространенность авторского языка.

Таким образом, во 2-м классе дети знакомятся с волшебными сказками: народными и авторскими и приходят к выводу о типичности построения каждой из них.

Проследим, как усложняется материал в 3-м классе [5, с. 51].

Раздел «Волшебная сказка». Отражение древних (мифологических) представлений о мире. Герой волшебной сказки. Представление о волшебном мире, волшебном помощнике и волшебных предметах, волшебных числах и словах. Особенности сюжета (выход героя из дома, сказочная дорога, испытание, помощь волшебного помощника, победа над волшебным миром как восстановление порядка и справедливости).

Раздел «Авторская сказка»: сохранение структурных связей с народной сказкой и обретение нового смысла. Авторские сказки классической и совре-



менной русской и зарубежной литературы. Общие мотивы и черты различия в сказках разных народов. Развитие сказочной «этики»: от победы с помощью магической силы к торжеству ума, смекалки (в народной сказке) к осознанию ценности нравственного совершенства и силы любви (в авторской сказке).

Итак, в 3-м классе дети углубляют познания о чертах общности и различия волшебных сказок.

В 4-м классе сравнивается жанр волшебной сказки с былиной. Исследуется проникновение фабульных элементов истории (в виде примет конкретно-исторического времени, исторических и географических названий) в жанры устного народного творчества: волшебной сказки («Морской царь и Василиса Премудрая») и былины «Садко».

Проанализируем, какие народные волшебные сказки изучаются в каждом классе по данной программе [5].

*1 класс*

«Гуси-лебеди».

*2 класс*

«Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Снегурочка», «Мороз, ветер и солнце», «Морозко», «Волшебное кольцо», «Кузьма Скоробогатый».

*3 класс*

«Сивка-Бурка», «Крошечка-Хаврошечка», «Царевна Несмеяна», «Летучий корабль», «Иван-царевич и Серый волк», «Финист – ясный сокол», «Волшебная лампа Аладдина» (арабская сказка), «Женщина, которая жила в бутылке» (английская сказка).

*4-й класс*

«Морской царь и Василиса Премудрая», «Семь Симеонов».

Как видим из представленного списка, наибольшее количество волшебных сказок изучается во 2-м и в 3-м классах. Поэтому можно сделать вывод о том, что, начиная со второго года обучения, возможно организовать работу не только над содержательной и воспитательной сторонами волшебных сказок, но и над их композиционным своеобразием.

#### **Список использованных источников**

1. Аникин, В. П. Русская народная сказка / В. П. Аникин. – М. : Просвещение, 1979. – 234 с.
2. Афанасьев, А. Народные русские сказки / А. Афанасьев. – М. : Просвещение. – Т. 2. – 1979. – 434 с.
3. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – М. : Просвещение, 1992. – 112 с.
4. Пропп, В. Я. Фольклор и действительность / В. Я. Пропп. – М. : Просвещение, 1976. – 119 с.
5. Свиридова, В. Ю. Литературное чтение : учеб. для 1–4 кл. / В. Ю. Свиридова; под ред. Н. А. Чураковой. – Самара : Фёдоров, 2013.

## РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ: МОДА ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ?

Е. А. Бадикова

Московский городской педагогический университет:  
Институт педагогики и психологии образования, г. Москва

- Пойдешь ко мне в штат?...  
- Кем?  
- Криэйтором.  
- Это творцом? – переспросил Татарский. – Если перевести?  
Ханин мягко улыбнулся.  
- Творцы нам тут... не нужны, – сказал он. – Криэйтором, Вава,  
криэйтором  
[5, С. 100]

Развитие детской креативности – модное современное направление. И, как всё модное и современное, оно не имеет чётких границ: что именно мы развиваем в детях, называя это креативностью? Что это? Художественные, театральные, танцевальные способности? Умение держаться перед аудиторией или создавать мультфильмы? Насыщенная правильная речь или пластика движений?

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве личностных результатов освоения программы выделяет навыки адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире [6, С. 15]. В стандарте выделен тот факт, что выпускник начальной школы должен быть любознателен и активен в познании окружающей среды, мотивирован на решение проблем творческого и поискового характера, поэтому развитие творческих способностей выносится как одно из требований к структуре основной образовательной программы начального общего образования.

С другой стороны, руководитель группы разработчиков концепции профессионального стандарта педагога, академик РАО Е. А. Ямбург считает, что внедрение стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» позволит высшей школе и центрам повышения квалификации готовить креативных профессионалов с сильной гуманитарной позицией, а самим педагогам раскрепоститься и стать более самостоятельными.

По мнению Е. А. Ямбурга, педагог как ключевая фигура реформирования образования в процессе обучения и воспитания передает детям творческую активность, мотивацию к самообразованию, позитивное восприятие стремительно меняющегося окружающего мира. Для этого педагог сам должен быть активен, мотивирован, позитивен. Ценными качествами, приобретаемыми детьми за годы учебы в школе, становятся: гибкость мышления, креативность, готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям,

ответственность и самостоятельность, творческий подход к решению проблем [9, С. 89]. Обретение этих ценных качеств происходит при расширении пространства педагогического творчества.

Давайте попробуем определиться, есть ли разница между творчеством, творческими способностями и креативностью, как мы их понимаем? Творчество, безусловно, имеет разветвленную корневую систему и существует в нашем обиходе изначально. Философ и филолог А. Ф. Лосев характеризовал высшее творчество как «создание самодовлеющей предметности», т.е., когда созданный предмет поражает нас своей оригинальностью, сам о себе свидетельствует, сам себя доказывает и отрицает; нет никакой цепи причин и следствий, которая приводит к появлению и функционированию самодовлеющего предмета [8, С. 117–118]. Творчество – это человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое и имеющая общественно-историческую ценность. И в этом смысле творчество – это первая ступень к определению одаренности ребенка: есть ли у него способности к какой-либо деятельности? Если ребенок одарен от природы, мы говорим про талант и про необходимость создать специальные условия для развития этого таланта; если одаренности нет, мы говорим про творчество для души и самовыражения.

Творчество может быть не только художественным или музыкальным. Доктор филологических наук С. В. Лихачев предлагает варианты творческого развития коммуникативных навыков младших школьников. По мнению С. В. Лихачева, увеличить словарный запас, добавив народно-поэтическую и книжную лексику родного языка, – это значит помочь детям читать и понимать классику русской литературы. Младшие школьники под руководством педагога изучают редкие, необычные для повседневного обихода, слова, тем самым устанавливая связь между отжившим и современным русским языком, математикой, окружающим миром, рисованием, историей, музыкой, краеведением, литературой. Работая с уникальным и многообразным материалом пассивного запаса родного языка, дети пробуждают фантазию, развивают воображение, учатся иллюстрировать литературные произведения, получают и сопоставляют с современностью информацию о старинных профессиях, названиях птиц и зверей, необычных для XXI века мерах величин (верста, дюйм, пуд, аршин, косая сажень) и степенях родства (кумушка, сватья, дядька, мачеха, падчерица), однако столь распространенных в русских народных сказках [2, С. 58].

Совершенствуя творческие способности, мы развиваем у детей эстетическую чуткость, формируем утонченный вкус и стремление к прекрасному – всё это является необходимым условием разностороннего развития личности.

Что касается креативности, термин «креативность» происходит: по одним источникам от латинского *creation* – созидание [1, С. 42] и означает повышенную чувствительность к проблемам, к выявлению противоречивости знания, восприимчивость к новым идеям; по другим источникам от английского *create* – творить, создавать [3, С. 299–230], как универсальная познавательная способность, которой наделены почти все люди от рождения; как свойство, которое проявляется лишь в определенных условиях окружающей среды и может

быть легко утрачено за ненадобностью по мере приобщения человека к культурным нормам и правилам поведения.

А. Х. Маслоу считал, что креативность – это не гениальность, и даже не выдающийся талант. Креативность утилитарна и применима к продуктам, людям, занятиям, процессам, отношениям. Она свойственна спонтанным и экспрессивным людям, ведущим себя естественно и раскованно, не склонным к самоедству и не опасаящимся неизведанного. Тем самым людям, которых К. Роджерс характеризовал как «полноценно функционирующая личность».

Получается, что человек свободный, открытый переживаниям и новым впечатлениям, восприимчивый к окружающему миру, не скованный страхом общественного осуждения, гармонично развивающийся способен к импровизациям и положительному восприятию новшеств этого мира. Он не боится создавать единство из разрозненных и противоположных явлений, т.е. он не боится быть креативным.

Креативность детей естественна, но она непрактична и ограничена небольшим объемом знаний ребенка об устройстве окружающего мира. Креативность взрослого человека – великолепное качество, способное принести обществу значительную пользу. «У креативных людей нет привычки убеждать себя в том, что всё непознанное давно известно, и заниматься его структурированием. Они не испытывают пристрастия к знакомым, хорошо известным вещам, а их стремление к истине не имеет ничего общего с гипертрофированной потребностью в порядке пациентов с повреждениями мозга. Здоровые люди вполне способны, когда к тому располагает обстановка, хорошо чувствовать себя в хаосе, демонстрировать нерешительность, сомнения, неопределенность – всё это время от времени крайне необходимо в науке, искусстве и обычной жизни» [4, С. 224].

Развитие креативности наиболее эффективно происходит в свободной стимулирующей педагогической среде с богатыми возможностями для многогранного проявления творческой активности.

Специфика креативности в том, что она оказывает мощное развивающее влияние на саму личность независимо от значимости достижений. Происходит самоактуализация личности: ребенок, креативность которого замечена и поддержана окружающими людьми, мотивирован на выявление и наиболее полное развитие своих личностных возможностей.

По мнению М. Р. Хачатуровой и А. А. Федоровой, на уровень креативности в некоторых случаях положительно влияет стресс, если этот стресс связан не с поторапливанием ребенка или его страхом сделать ошибку, а больше похож на возбуждение и азарт перед внезапно возникшим препятствием. М. Р. Хачатурова и А. А. Федорова утверждают, что стрессовое состояние для современного общества – норма. Поэтому подготовка детей к выполнению заданий в непривычных условиях без вероятности получения однозначного ответа позволяет им и во взрослом состоянии не отступать перед неудачами, находить выход из сложных ситуаций. Исследователи заметили, что при ограничении времени и негативных комментариях в период выполнения работы креа-

тивность резко снижается, тогда как интерес, вызов, удивление от непривычного воздействия мобилизуют организм на ответную реакцию [7, С. 288]. Следовательно, занятия по развитию детской креативности должны проходить в высоком темпе с частой сменой деятельности, чтобы ребенок не успевал заскучать и отвлечься от темы предмета. Фактически получается, что каждый ребенок вовлекается в процесс занятия, но работает в рамках своих возможностей, получая новые задания по мере прохождения предыдущих.

Одновременно и индивидуальная, и фронтальная работа требует от преподавателя готовности вести занятия в группе, разной по уровню развития творческих способностей, и учитывать настроения и возможности участников. Занятия по развитию креативности младших школьников в дополнительном образовании должны содержать упражнения на развитие воображения, фантазии, творческой активности детей, элементы театрализации и изобразительного искусства. Предполагается, что они позволят детям раскрепоститься, проявить себя, выйти за рамки регламентированной деятельности, поверить в свои силы. Предполагается, что занятия на формирование креативного подхода к жизненным обстоятельствам создадут фундамент для дальнейшего разностороннего развития ребенка и дадут необходимую мотивацию для дальнейшего получения знаний в любой сфере человеческой деятельности. Не случайно, креативный человек в современном обществе ценится не меньше, чем человек талантливый в науке, искусстве или другой какой-либо области.

#### Список использованных источников

1. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мешеряков. – М. : АСТ, Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.
2. Лихачев, С. В. Сивка-бурка, вещей каурка... Материал для обогащения словарного запаса младших школьников / С. В. Лихачев // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 56–59.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2011. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
5. Пелевин, В. О. Generation «П» / В. О. Пелевин. – М. : Эксмо, 2009. – 352 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2016. – 47 с.
7. Хачатурова, М. Р. Связь креативности и стрессоустойчивости личности в ситуации оценивания / М. Р. Хачатурова, А. А. Федорова // Мир психологии. – 2015. – №2 (82). – С. 287–297
8. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 168 с.
9. Ямбург, Е. А. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ОРГАНИЗАЦИИ

**Т. И. Балакирева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Одной из актуальных проблем в сфере управления кадрами является дефицит квалифицированных сотрудников, способных занять руководящие должности. В настоящее время спрос на талантливых руководителей во многом превосходит предложение.

Снижение риска возникновения кризисных ситуаций, связанных с выбыванием по различным причинам ключевых сотрудников компании (болезнь, увольнение, отпуск и т.д.), является одной из важнейших задач и решается она путём создания системы кадрового резерва.

Кадровый резерв состоит из перспективных сотрудников компании, готовых для вертикального и горизонтального перемещения на руководящие должности. Система кадрового резерва является механизмом для развития сотрудников и планирования их деловой карьеры [1, с. 302].

Функционирование системы кадрового резерва обеспечивает устойчивость и преемственность в системе управления компании. Подготовка кандидатов на вновь создаваемые и подлежащие замещению вакантные должности, организация обучения и стажировка резервистов, правильная их расстановка – все это функции системы кадрового резерва.

Наряду с этим существует еще несколько причин, подчеркивающих важность формирования системы кадрового резерва.

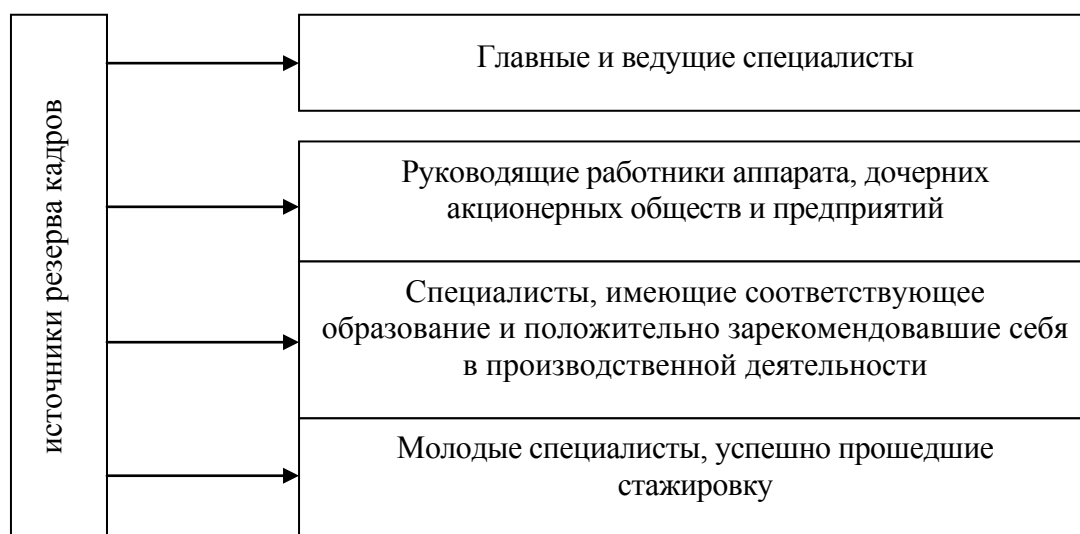
Одной из основных является мотивация персонала. Изначально работников мотивирует наличие возможностей для развития своих навыков и умений, а затем – возможность карьерного роста. При правильной организации работы системы кадрового резерва уменьшается текучесть кадров, что позволяет увеличить отдачу работников. Для сотрудников компании кадровый резерв открывает новые перспективы, тем самым удерживает их в компании за счет развития и назначения на руководящие должности.

Следующей причиной является возможность сохранения опыта и знаний в компании. Система кадрового резерва может использоваться для подготовки не только руководящих, но и исполнительских кадров. В компании могут быть должности, на которые требуются специалисты узких областей, которых найти на рынке труда достаточно сложно. Работа с кадровым резервом при помощи такого вида обучения, как наставничество, дает возможность передать навыки, умения и опыт молодым специалистам. Наставникам это дает возможность получить материальное вознаграждение за успешное обучение и передачу знаний резервисту и подготовить себе достойную замену. Для компании это возможность сохранить ценные наработки и уникальные знания [5, с. 368].

Ещё одной важной причиной формирования кадрового резерва является диагностика кадрового состава, которая позволяет проявить себя новым лиде-

рам и талантливым сотрудникам, а также выявить сотрудников с неадекватной самооценкой.

Реальными источниками резерва кадров на руководящие должности могут стать работники, указанные на рисунке 1.



**Рис. 1.** Источники резерва кадров

Необходимо отметить, что при наличии кадрового резерва сокращается время на поиск и адаптацию руководителей со стороны, что влечет за собой существенную экономию финансовых ресурсов. При проведении сравнения резервиста и кандидата со стороны выявляется, что зачастую резервист более эффективен и лоялен, а также знаком с особенностями компании, так как работает в ней уже некоторое время и прошел процесс адаптации. При найме сотрудника со стороны имеется риск того, что он не приживется в компании [4, с. 320].

Именно поэтому большинство российских и зарубежных компаний делают ставку на продвижение своих сотрудников, используя при этом планомерную подготовку резерва на выдвижение. Результаты многочисленных исследований, которые проводились в средних и крупных компаниях, работающих в разных странах мира, показывают, что подавляющее большинство из них стремятся заполнить от 70 до 80 % освобождающихся вакансий руководящих должностей (от линейного руководителя и выше) своими сотрудниками. Более того, практически все организации с высокими производственными показателями, как правило, внедрили у себя системы обеспечения преемственности руководства.

Система кадрового резерва помогает реализовать определенные задачи. В первую очередь сохраняются лучшие сотрудники, во вторую происходит экономия средств на поиск руководителей. В добавление к этому сотрудник компании отлично знает то, чем она занимается, он преодолел период адаптации, и риск ошибки при назначении его на руководящую должность существенно снижается. М. Мескон писал: «продвижение по службе – отличный способ признания выдающегося исполнения работы» [6, с. 672].

Без отлаженной и развитой системы кадрового резерва невозможно эффективно воспитать собственных руководителей и тем самым обеспечить преемственность руководства.

Наиболее оптимально выделение следующих видов кадрового резерва, что даёт возможность включить в себя все положительные стороны планирования замещения, планирования преемственности и управления талантами.

Стратегическим резервом являются молодые специалисты или руководители технологического уровня с выявленным управленческим потенциалом, которые принимают участие в программе подготовки, сформированной в соответствии со стратегией развития компании и способны к управленческой деятельности в отдаленной перспективе, которые будут проходить многоэтапную систему развития, часто не связанную с подготовкой на замещение определенных вакантных должностей.

К этой категории можно отнести талантливых работников и резервистов с высоким потенциалом.

Развитие сотрудников, входящих в данную категорию резерва, можно отнести к процессам планирования преемственности руководства, управления талантами и к стратегическому управлению кадрами. Для данной категории необходимо разрабатывать мероприятия, цель которых – сохранить сотрудников в компании до появления возможности их выдвижения. При работе с данной группой формируется управленческий потенциал компании.

К оперативному резерву относятся специалисты и руководители управленческого и технологического уровней, которые могут быть назначены на руководящую должность в ближайшее время, или выдвижение которых отсрочено по определенным причинам. Зачастую только эту группу представляют как кадровый резерв, однако при подготовке только оперативного резерва не будет нацеленности на выполнение долгосрочных стратегических целей и задач компании, которые достигаются при подготовке резерва стратегической группы.

Применяя имеющуюся классификацию кадрового резерва, компания может разрабатывать программу подготовки и развития навыков, компетенций и умений каждого резервиста, в зависимости от временных рамок и направленности его будущей деятельности.

Основными этапами формирования резерва кадров являются: составление прогноза предполагаемых изменений в составе руководящих кадров; предварительный набор кандидатов в резерв; получение информации о деловых, профессиональных и личностных качествах кандидатов; формирование состава резерва кадров.

В организации процесса формирования резерва кадров не существует универсального образца. Каждая компания разрабатывает собственный план в соответствии со своей спецификой. Осуществляют этот процесс, как правило, сотрудники отдела по работе с персоналом под началом руководителя компании. При этом важно, чтобы их усилия были скоординированы.

Таким образом, можно сделать вывод, что кадровый резерв является эффективным способом подготовки собственных специалистов, знающих специ-



фику работы своей компании. Кадровый резерв является отличным средством сохранения знаний в компании и обеспечивает непрерывное обучение и передачу опыта сотрудникам от опытных наставников.

При наличии кадрового резерва значительно сокращается время на поиск и адаптацию руководителей. Перспективные сотрудники, включенные в резерв, при отсутствии в данный момент вакансии на ключевой должности с помощью мероприятий по удержанию останутся в компании и не будут искать другое место работы.

#### **Список использованных источников**

1. Аширов, Д. А. Управление персоналом : учеб. пособие / Д. А. Аширов. – М. : ТК Велби, «Проспект», 2012. – 302 с.
  2. Дырин, С. П. Российская модель управления персоналом в условиях промышленного предприятия / С. П. Дырин. – СПб. : Питер, 2006. – 348 с.
  3. Егоршин, А. П. Управление персоналом : учебное пособие / А. П. Егоршин. – М. : Инфра-М, 2011. – 352 с.
  4. Егоршин, А. П. Организация труда персонала: учебник для вузов / А. П. Егоршин, А. К. Зайцев. – М. : Инфра-М, 2011. – 320 с.
  5. Кибанов, А. Я. Управление персоналом организации: практикум / А. Я. Кибанов. – М. : Инфра-М, 2008. – 368 с.
  6. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – 3-е изд. – М. : Вильямс, 2009. – 672 с.
  7. Сперанский, В. И. Современные технологии управления персоналом : практическое пособие / В. И. Сперанский. – М. : Альфа-Пресс, 2013. – 382 с.
  8. Травин, В. В. Менеджмент персонала предприятия : учеб-практ. пособие / В. В. Травин, В. А. Дятлов. – М. : Дело, 2002. – 272 с.
- Периодические издания
9. Астанаева, А. В. Зарубежные тренды в управлении персоналом / А. В. Астанаева // Справочник по управлению персоналом. – 2013. – № 12. – С. 45–48.
  10. Базарова, Л. А. Система подбора персонала как фактор устойчивого экономического развития / Л. А. Базарова // Управление персоналом. – 2013. – № 23. – С. 50–54.
  11. Бакай, Ю. Б. Кадровый аудит в действии / Ю. Б. Бакай // Справочник по управлению персоналом. – 2012. – № 7. – С. 40–49.
  12. Воеводина, Н. А. Управление персоналом в России: на пути к достижению стратегических целей компании / Н. А. Воеводина // Управление персоналом. – 2013. – № 14. – С. 50–58.

### **ПИСЬМА К. В. МОЧУЛЬСКОГО КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ**

**Л. Д. Баюшкина**

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет  
им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Россия

Константин Васильевич Мочульский (1892–1948) – прозаик, поэт, литературовед, один из самых ярких представителей культурно-образовательного

пространства русской эмиграции [3; 5]. Он не только автор известных монографий о Н. В. Гоголе, Вл. Соловьеве, Ф. М. Достоевском, А. А. Блоке, но и один из лучших литературных критиков, в работах которого нашла отражение история развития русской литературы XIX – начала XX века.

Письма К. В. Мочульского, как и весь эпистолярный русский эмиграции [4], представляют собой важнейший источник изучения интеллектуальной истории России. Они ярко и откровенно раскрывают не только личность самого автора, его миропонимание и взгляды на жизнь и события вокруг, но и панораму современной ему интеллектуально-образовательной среды. Будучи глубоко мыслящим, остро переживающим происходящее вокруг человеком, К. В. Мочульский не мог остаться в стороне от событий, тем, интересов своего времени ни в творческом, ни в личном опыте.

Ярким примером этого служит его переписка с известным отечественным филологом В. М. Жирмунским (1891–1971), эпистолярное наследие которого в значительном объеме недавно было представлено отдельным изданием [1].

К. В. Мочульский познакомился с В. М. Жирмунским в университетские годы, они вместе посещали Пушкинский семинарий профессора С. А. Венгерова, Неофилологическое общество. Очевидно, что В. М. Жирмунский, как и К. В. Мочульский, обладал очень широкой эрудицией и обширным кругом интересов, потому они постоянно в чем-то сходились, в чем-то расходились и могли поспорить. Но, несмотря ни на что, их всегда соединяла крепкая, добрая дружба. В своих письмах К. В. Мочульский с теплотой называет его «милый друг», «дорогой друг», «мой ласковый Витя», «голубчик мой», «хороший мой», а подписывается – «любящий Котя» или «твой Котя» [2].

Товарищей со студенческой скамьи часто разлучали расстояния (В. М. Жирмунский после окончания университета был направлен в Германию, где совершенствовался в германистике, К. В. Мочульский в это время находился то в Одессе, то в Петербурге), и вдали от сердечного друга К. В. Мочульский чувствовал себя одиноким, непонятым. Только В. М. Жирмунский любил то, что любил он, понимал его, только с ним он мог поговорить не только о науке, но и о жизни, открыть ему тайны своей души, рассказать о том, что волнует, или поделиться впечатлениями. И все это выливалось в трогательные, искренние, написанные живыми эмоциями письма. Так описывает свое отношение к другу и тоску по нему К. В. Мочульский: «...если б ты знал, как ты мне близок в настоящую минуту, как я тебя люблю и чувствую около себя. <...> Меня трогает, радует твое отношение – я, признаюсь, не верил до самой последней минуты, что я тебе так дорог и мил. Ты простишь мою вечную подозрительность, в особенности по отношению к самому себе, так как я раскаялся и наказан за нее. Мне так хорошо, когда я читаю твои милые строки, что я забываю и расстояние, разделяющее нас, и долгое время нашей разлуки – хочу взяться за шапку и зашагать по Дворцовому мосту к тебе – на Казанскую. А там усесться уютно и глубоко в твое кресло против тебя и говорить, и слушать – отдыхать в соприкосновении с твоим сильным интеллектом и с твоей ясной, мечтательно-печальной душой!» (июль 1912 г.) [2].

Особенно сильная скука и грусть, несмотря на кажущееся разнообразие жизни, множество увеселений, книг, общение, проявляется у К. В. Мочульского на родине, в Одессе. Он часто пишет своему другу о бесцельности, пустоте внутри, отсутствии пищи для ума, эмоций, впечатлений. Здесь он особенно остро чувствует свое одиночество. А ведь любовь к миру эстетическому, духовному – основа эмоционального восприятия жизни К. В. Мочульского. «Ну и как же мне все это надоело, с каким радостным нетерпением я примчался в Петербург, как вздохнул свободно, когда увидел свою прежнюю студенческую жизнь. <...> ...Первые годы моей петербургской жизни – была у меня интересная духовная жизнь – я, проголодавшийся без нее в Одессе, с жадностью набросился – и все, что я воспринимал, что видел, о чем думал, выкристаллизовалось в моей душе, стало родным, дорогим. Передо мной открывались целые новые области – и энтузиазм мой не слабел, радость не гасла. Я был счастлив духом, вероятно, как ты теперь в Берлине. <...> Ты всегда горел, всегда в тебе было много любви – и я часто согревался душой во время наших споров, бесед – но ты уехал, а Алексей Алек<сандрович> как-то обеднел духом – видно, он переживает что-то мучительное, но он выгорел – и неспособен более часами рассуждать со мной об эстетическом восприятии жизни. И вот я остался один – буквально. Потому что никто более из окружающих, ни товарищи, ни знакомые – не любят моего мира – не любят духа. Это очень печально – быть одиноким не только сердцем, но и душой» (19 января 1913 г.) [2]. Совсем иное – Петербург. «Как-то не хотелось мне уезжать – не знаю почему; слишком, быть может, я сжился с петербургским жанром, с его бледным, туманным силуэтом, с его обостренной и напряженной жизнью; мне казалось невозможным внезапно уйти от всего этого, оторваться от этого северного миража и перенестись в совершенно другую жизнь, обстановку, среду. И хотя я в этой последней родился, я всегда чувствую себя чужим в ней, мне многое здесь любопытно, но ничто не интересно. <...> В Петербурге носишь свою душу, свой внутренний мир, как драгоценную чашу. Пусть кругом мрак, холод, жуть; зато у меня в душе расцветают сказочные цветы – зато я полон сотканными мной лучистыми видениями, хрупкими мечтами – и нежно баюкаю я их среди туманов... А здесь в этом примитивном и конкретном мире – съеживается как-то душа; жизнь – не та таинственная и нежная, которую я творю своей фантазией, – а какая-то плоская, назойливая, банальная – нагло просится в душу, ослепляет, оглушает. <...> ...На юге есть красота, но нет эстетизма, а тем более мистики; я не понимаю, как католицизм мог расцвести на юге, – или же романская душа устроена иначе, чем славянская» (21 декабрь 1912 г.) [2].

Петербург для К. В. Мочульского не просто мистический, окутанной тайной город, это культурная столица, столица интеллектуальной жизни его времени. С ним связано начало его творческого и научного пути: студенчество, выдающиеся ученые-преподаватели, множество интересных знакомств, посещение кружков и обществ. Так, описание собраний Неофилологического общества занимает значительное место в письмах К. В. Мочульского, он пишет о них с неутолимимым интересом, даже восторгом. Это место выступления с до-

кладами о литературе, представление результатов своей исследовательской и творческой деятельности и знакомство с работами коллег, их обсуждение, споры, поиск новизны и истины. Так он описывает одно из собраний общества, а также говорит о планах на будущее романно-германского кружка: «Жизнь у нас идет по-прежнему учащенным темпом – я не заметил, как промелькнул октябрь; знаю только, что перегружен работой, что книги давят мой стол, а времени так мало! Хочу я тебе рассказать о втором заседании Неофилологического общества. Сперва произведены были выборы председателя, комиссии и новых членов. Фед<ор> Алек<сандрович>, конечно, был выбран почти единогласно. Новые члены, предложенные Брауном (Левинсон, Боткин, Кржевский, ты, Левина и еще кто-то), прошли единогласно, с чем тебя и поздравляю. Затем Ф. Ф. Зелинский прочел доклад о вновь найденной сатирической драме Софокла “Isneutai”. Конечно, все его выводы, общие построения были великолепны, но особенное наслаждение доставило чтение его собственного перевода. Как жаль, что тебя не было – это такая прелесть, такое очарование! Зелинский готовит к печати полное собрание трагедий Софокла в своем переводе – туда войдет и эта. Возражал ему Браун, запротестовав против перевода греческого “ea” русским “ура”. В общем все были в восторге. Неофилолог<ическое> общество процветает – в этом году заседания будут очень частыми, т<ак> к<ак> накопилось много докладов. Будут читать Сиповский, Пиксанов, Аничков и другие. Что же касается нашего кружка, то положение дел, грозившее стать критическим, за последнее время значительно улучшилось – и у меня до Рождества все среды расписаны. В ближайший срок читает Зейдлер «Опыт эстетики Шиллера» (9 ноября), может быть, ты к тому времени вернешься. Затем в середине ноября я прочту свою графиню, а 28 ноября мы устраиваем торжественное заседание в память 350 со дня рождения Великого Лопе-де-Вега. Ты догадываешься, конечно, что главную часть вечера взял на себя Боткин (он прочтет, кажется, сразу 3 реферата), а затем Кржевский. Дмит<рий> Конст<антинович> очень доволен этой идеей и проектирует устроить это в большой аудитории и с большим шиком (публике вместо одного стакана чая будет выдаваться по два). Затем в декабре предполагается 2 реферата (Мандельштам о Виллоне и Алексей Александр<ович> о книге Hamman'a об импрессионизме). Надеюсь, что дело пойдет, и меня это очень радует. Был я как-то во вторник у Фед<ора> Алек<сандровича>, он меня очень мило принял и, между прочим, выражал сожаление, что так редко видит меня на своих лекциях (я ведь слушал только один курс). Ему жаль, что наш уютный литературный семинарий прекратил свое существование: каждую субботу он чувствует, что ему чего-то недостает. Тогда я нежным голосом спросил, нельзя ли будет в следующем году восстановить это милое дело; он рассмеялся и очень утешительно ответил, что это возможно» (1 ноября 1912 г.) [2].

Также в переписке с В. М. Жирмунским К. В. Мочульский делится своими первыми впечатлениями от знакомства в университете с будущим знаменитым поэтом Н. С. Гумилевым, творчество которого позднее станет для него объектом пристального внимания и изучения. «Познакомился я в Университете

с поэтом Гумилевым, который собирается учредить кружок изучения поэтов (вероятно, в том числе и самого себя), в котором будут участвовать многие достославные люди: Мандельштам, Гиппиус, Пяст, Лозинский, Лебедев, Шилейко и прочие. Записался и я. Гумилев мне не понравился – неподвижное, грубо вылепленное лицо с бесцветными глазами» (22 октября 1912 г.) [2]. Немного позднее он посмотрит на Н. С. Гумилева иначе: «Я последнее время очень сблизился с поэтом Гумилевым, который мне очень симпатичен (представь!), в кот<ором> я нашел больше того, чего ждал. Он готовится теперь к проверочным испытаниям по греческому и латинскому языкам, и я занимаюсь с ним своими предметами. <...> Для того чтобы литературная деятельность не отвлекала его от сурового пути классических штудий, Гумилев поселился в одном доме со мной, этажом выше. И часто вечерами мы плаваем с ним в облаках поэзии и табачного дыма, обсуждая все вопросы поэтики и поэзии; споря и обсуждая новое литературное течение “акмеизм”, маФtre'ом которого он себя считает. Все это хоть и не вполне соответствует моим вкусам, тем не менее очень оригинально и интересно» (начало февраля 1913 г.) [2].

Еще одно немаловажное место в письмах К. В. Мочульского занимают философские рассуждения о жизни, эстетизме и индивидуализме, о поисках себя. Он выражает желание жить иначе, не одними только эмоциями, но как? «...Я живу в каком-то водовороте, дни мчатся страшно быстро, впечатления сменяются – и я чувствую себя как в кинематографе, перед весьма оживленной, но бессодержательной фильмой. Кроме того, внешний мир, окружающий меня, как-то потускнел за последнее время; я как-то отдалился от людей, ушел немного в самого себя и после долгих и мучительных тревог, устремлений, разочарований и борьбы – я снова успокоился, стал смотреть на жизнь со стороны, не соблазняясь ее пестрым движением и нестройным гулом. <...> Я понял совершенно ясно, что нельзя строить жизнь на эмоции, как я это делал до сих пор, – всегда кончается все полным крушением и остаешься измученный и беспомощный перед вопросом – как же надо жить. И надо ли вообще? <...> Столько диких противоречий, нелепых и ненужных страданий – так все запутано, сложно, ненормально – и все это когда-то занимало всю душу, поглощало все мысли, казалось единственно значительным в жизни. Теперь – я как-то ушел от всего этого. Хватило мужества бросить красивые иллюзии и принять тяжелую, безнадежную правду. Еще не знаю, как буду жить дальше, во всяком случае не так, как жил до сих пор» (1 марта 1915 г.) [2].

Особого внимания заслуживают взгляды К. В. Мочульского на религию, учитывая, как кардинально изменится его мировоззрение позднее, в 1930-е гг., в связи с его духовным переломом. «Я не верю в Бога, но верую в красоту и радость жизни – разве это не священный, великий кумир и разве я не набожен? Когда на травы ложится туман и море кажется усталым и бледным в тусклом блеске заката, или когда я в бесконечной тишине ночи гляжу на звезды с такой долгой, с такой страстной тоской, что перестаю ощущать свое тело – и мое одиночество наполняется каким-то радостным и мучительным опьянением; или когда я сижу в сумерках в полутемной зале, а из-за двери звенят медленные и

печальные звуки пианино – и вдруг все становится вокруг меня не тем, чем оно было, – все делается значительным, важным и таинственным, а я сам куда-то погружаюсь в какое-то сладкое, но печальное царство моих смутных переживаний, недочувствованных эмоций, недодуманных мыслей и несбывшихся грез, Витя, дорогой, разве я тогда – не мистик, разве это не своего рода романтизм?» (июль 1912 г.) [2]. А так он рассуждает о связи религиозности, эстетизма и мистицизма, исполнив свою мечту и посетив Италию: «Я сказал, что здесь я становлюсь религиознее. Да, я с изумлением и даже некоторым страхом убеждаюсь, что католичество обладает для меня какой-то притягательной, магической силой. Я хожу из церкви в церковь, как средневековый пилигрим; я испытал настоящее и до сих пор незнакомое мне волнение, когда был на мессе в San-Pietro. Мне хочется этого еще и еще, и я понимаю романтиков, глубоко понимаю их хоть в этом. Я дохожу до вывода, которого старался не делать и не замечать: красота на своей высшей ступени становится религией: все прекрасное мистично и эстетизм приводит к мистицизму» (июль-август 1913 г.) [2]. С особым упоением К. В. Мочульский делится с другом своими незабываемыми впечатлениями от посещения Италии. Это та необычайная сила искусства и эстетического наслаждения, которая разбудила в авторе радость жизни, любовь ко всему вокруг, душевное спокойствие, счастье, чего так не хватало ему в обычной жизни, кажущейся серой и скучной.

Кроме того, примечательно то, с каким замечательным художественным мастерством автор описывает свое душевное состояние, перемежаясь и переплетаясь с описанием состояния природы, мира вокруг. Изобилие различных эпитетов, метафор и сравнений делают его письма необычными по своей красоте, простоте и изяществу. Они замечательным образом раскрывают душевное состояние, а также ясно рисуют перед глазами читателя картину окружающей его жизни: «Мне трудно тебе писать, так как яркие солнечные лучи заливают мой стол; я сижу около раскрытого окна, за ним, внизу целое море зелени – от темного малахита старых акаций до изумрудов насыщенной солнцем травы. Все вокруг так прозрачно, так чисто, так полно густым ароматом. Ясное тепло лета, неясный гул города вдали... И на душе у меня также светло и радостно, хотя причин радости у меня, собственно, никаких нет. И я начинаю верить в то, что ты мне писал, – в пробуждающуюся во мне радость жизни. Да, я теперь люблю каждую мелочь, каждый осколок жизни; – всюду, не стараясь даже, нахожу красоту и упиваюсь ею, погружаюсь в ее “золотые волны”, напитываюсь ею до экстаза, до печали...» (лето 1912 г.) [2].

К. В. Мочульский не менее эмоционально, чем на культуру и искусство, откликается на социальные факторы своего времени – события, происходящие в стране в 1917 г. (Октябрьский переворот и последующие действия большевиков). Он чутко страдает от боли и тревоги за угасание культурной жизни, за будущее своей родины. «...На душе было очень пусто и уныло и никак не мог собраться написать. Моя реакция на события – полнейшая апатия, какая-то чудовищная душевная прострация. <...> У нас полное затишье всяких возвышенных интересов – какое-то массовое отупение; где наша культура, наша наука, где

все наше? Я стараюсь не думать об этом – становится страшно. Жить стало очень скучно – какая-то беспросветность и одичание. Я очень далек от всякой политики – но все же воздух, которым дышишь, – стал тяжелым и разлагающим. Не знаю, как будет дальше. Я острее, чем когда бы то ни было, чувствую механизм своей жизни – прозаическую машину, вертящуюся, скрипящую, что-то делающую – но это что-то так бесцельно и ненужно. <...> Свежесть мыслей и непосредственность чувств навсегда утрачена. Я с покорностью начинаю думать, что в гнилом брожении нашей родины мы не являемся прекрасными исключениями» (25 ноября 1917 г.) [2].

Письма к В. М. Жирмунскому, охватывающие 1912–1918 гг. затрагивают множество других тем. Это живые эмоции и свежие впечатления на культурные события (театральные постановки и др.), научные обсуждения и споры по поводу различных статей и выступлений с докладами (например, его отклик на статьи В. М. Жирмунского, В. И. Иванова и др.), рассказы о студенчестве, занятиях в свободное время, откровения о любви, о мечтах и многое другое. И все это с огромным многоцветием эмоциональных красок рисует нам культурную и общественную жизнь того времени – интересы, переживания, стремления.

Совсем иначе предстает К. В. Мочульский в письме, датированном 12 декабря 1922 г., к историку, слависту Антонию Васильевичу Флоровскому, деятельному участнику научной, педагогической, общественной жизни российского зарубежья в Чехословакии. В этом письме нет ни красивых описаний, ни длинных рассуждений о прекрасном и духовном. Это уже не откровенное письмо близкому другу, а связь центров русской эмиграции – Парижа (К. В. Мочульский) и Праги (А. В. Флоровский).

В письме мы видим общее положение первого года жизни высланных в эмиграции. На данном этапе перед ними стоит множество бытовых вопросов, проблемы поиска жилья, воссоединения с близкими, особенно остро встает проблема трудоустройства: «...Найти работу в Париже представляется мне довольно трудным. Мой бюджет на четыре пятых состоит из частных уроков, а это, как Вы сами понимаете, дело крайне неверное. Французы чрезвычайно любезны на словах, но когда доходит до реальной помощи, ссылаются на тяжелое положение финансов и принимаются ругать немцев. Я справлялся относительно архивной работы – к сожалению, эта область не доступна для иностранца. <...> В смысле преподавания – единственное заведение – русская гимназия, где все места заняты, и куда я, вот уже живя год в Париже, не мог проникнуть» [6]. Из этих строк становится ясным, что Франция, уже являясь в середине 1920-х гг. центром политической и художественной жизни российского зарубежья, не стала еще центром русской научной мысли. Несмотря на это тяжелое положение, К. В. Мочульский выражает надежду на Франко-русский комитет, состоявший из видных французских и русских научных и общественных деятелей: «...мои пессимистические выводы касаются только настоящего момента. Ходят упорные слухи (и, кажется, вполне верные), что французское правительство предполагает отпустить большие кредиты на привлечение к преподаванию русских ученых» [6].

Кроме того, в этом небольшом письме мы можем увидеть и взаимопомощь, готовность к тесному сотрудничеству центров рассеяния: «Как только узнаю что-нибудь достоверное, напишу Вам, а Вам посоветую изложить Ваши желания профессору Бойе, директору Института восточных языков, который является главным «управляющим» русским делом. Он даст Вам ценные советы. Простите, что моя готовность быть Вам полезным оказывается столь бесплодной» [6].

Таким образом, письма К. В. Мочульского являются источником информации о культурной и научной жизни российского общества, интеллектуальной истории российского зарубежья, а также представляют собой некое, по выражению Мочульского, «святилище душ», замечательный глубокий, интересный по содержанию и яркий по художественному мастерству материал, позволяющий раскрыть и понять становление личности самого критика, чье творчество лишь недавно стало доступно российскому читателю.

#### **Список использованных источников**

1. Жирмунский, В. М. Начальная пора : Дневники. Переписка / В. М. Жирмунский. – М. : НЛЮ, 2013. – 400 с.
2. Мочульский, К. В. Письма к В. М. Жирмунскому [Электронный ресурс] / К. В. Мочульский ; вступ. статья, публ. и комм. А. В. Лаврова // Журнальный зал. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nlo/1999/35/pism.html>. – Загл. с экрана.
3. Осовский, Е. Г. Деятели общественно-педагогического движения и педагоги российского зарубежья. 20–50-е гг. XX в. 150 биографий / Е. Г. Осовский. – Саранск : [б. и.], 1997. – 99 с.
4. Осовский, О. Е. Сохраняя «духовное лицо» русской литературы: подлинная история «Современных записок» в архивных материалах и примечаниях к ним / О. Е. Осовский // Вопросы литературы. – 2016. – № 1. – С. 353–371.
5. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья (20–50-е гг. XX в.) / под ред. проф. О. Е. Осовского ; Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2000. – 195 с.
6. Савина, Г. А. «Пусть барахтаются...» : (К истории «одесской высылки» за рубежом) / Г. А. Савина // Диаспора : Новые материалы. – Вып. 3. – СПб. : Феникс, 2002. – С. 293–410.

## **ОСОБЕННОСТЬ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В MATHCAD.**

**В. А. Бебишев**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Система MathCAD – одна из самых многофункциональных специализированных программных сред, которая ориентирована на широкий круг пользователей и позволяет выполнять различные математические вычисления, как численные, так и символьные. Описание решения задач задается с помощью шаблонов математических формул и символов [4].

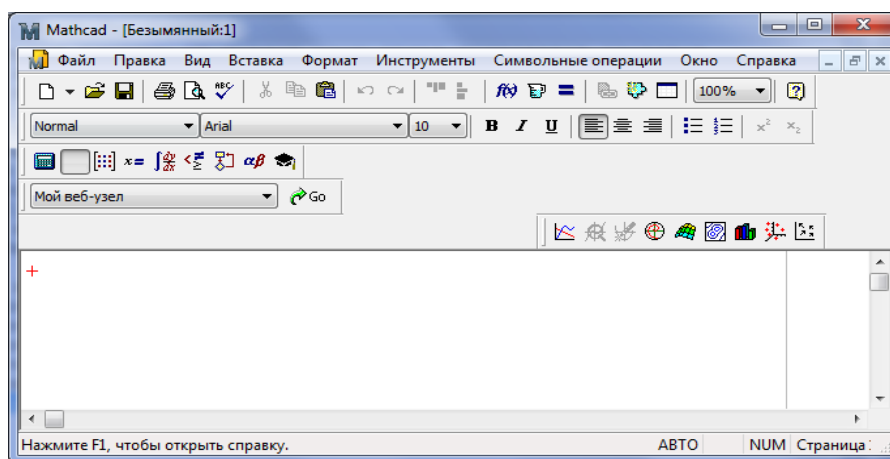


После запуска системы на экране компьютера появляется заставка MathCAD, а затем окно системы, показанное на рис. 1.

Основное окно системы содержит следующие функциональные области:

- строка заголовка (первая строка, содержащая имя рабочего документа и стандартные кнопки управления окном);
- главное меню системы (вторая строка, включающая пункты иерархического меню, которое содержит полный набор команд работы с системой);
- панель инструментов Стандартная (третья строка, содержащая кнопки или пиктограммы, дублирующие наиболее важные пункты главного меню);
- панель инструментов Форматирование (четвертая строка, содержащая кнопки переключения вида, размера и стиля шрифтов, выравнивания текста и др.);
- наборная панель (пятая строка, содержащая набор кнопок для вывода на экран дополнительных окон с палитрами математических символов и операторов);
- окно набора и редактирования документа (основная часть окна системы).

MathCAD-документ формируется из формульных, графических и текстовых блоков, логически завершенных фрагментов рабочего листа [8].



**Рис 1.** Рабочее окно MathCAD

Блоки вводятся с помощью курсора ввода, который может принимать три формы:

- красный крестик предназначен для указания на рабочем листе места ввода формул, текстов или графиков;
- синий уголок (клюшка) – для указания места ввода очередного символа или алгебраической операции в формульной области;
- красная вертикальная черточка – для указания ввода очередного символа в текстовой области.

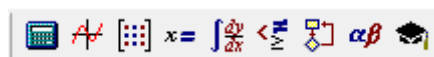
Красный курсор ввода устанавливается мышью. Для этого надо подвести ее указатель в нужное место рабочего листа и нажать левую кнопку мыши.

Панели инструментов позволяют выполнять наиболее часто используемые команды щелчком по кнопке-пиктограмме. Благодаря этому становится ненужным поиск в меню наиболее часто используемых команд [6].

MathCAD имеет три панели инструментов – «Стандартная» (Standard), «Форматирование» (Formatting) и «Математика» (Math) [5].


Панели также можно расположить друг под другом сразу под строкой меню, как это показано на рис. 1. Чтобы установить панель в нужном месте экрана, достаточно щелкнуть на ее названии и, удерживая левую кнопку мыши, переместить панель в это место.


Для решения задач математического анализа мы будем использовать панель инструментов «Математика» (рис. 2).





**Рис. 2.** Панель инструментов «Математика»


Панель инструментов «Математика» содержит 9 кнопок для вызова подпанелей.


Кнопка  вызывает подпанель «Калькулятор» для ввода арифметических операций и некоторых наиболее часто используемых функций.


Кнопка  вызывает подпанель «График» для построения двумерных и трехмерных графиков.


Кнопка  вызывает подпанель «Вектор и матрица» для ввода и обработки векторов и матриц.


Кнопка  вызывает подпанель «Вычисление» для ввода знаков присваивания и равенства, а также для задания собственных операторов различных видов.

Кнопка  вызывает подпанель «Математический анализ» для вычисления производных, интегралов, сумм, произведений и пределов.

Кнопка  вызывает подпанель «Булева алгебра» для ввода логических операторов булевой алгебры.

Кнопка  вызывает подпанель «Программирование» для ввода операторов программирования.

Кнопка  вызывает подпанель «Греческие символы» для ввода греческих букв.

Кнопка  вызывает подпанель «Символьные преобразования» с ключевыми словами для символьных вычислений [7].

Большинство инструментов для решения задач математического анализа в MathCAD собрано в панели «Математический анализ» (рис. 3).

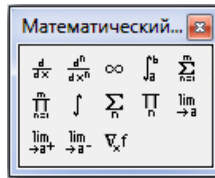


Рис 3. Панель «Математический анализ»

Первые две кнопки  $\frac{d}{dx}$  и  $\frac{d^n}{dx^n}$  предназначены для вычисления производной функции. Кнопки  $\int_a^b$  и  $\int$  предназначены для вычисления определённого интеграла и неопределённого интеграла соответственно.

Три нижние кнопки в панели предназначены для вычисления пределов. Кнопкой  $\lim_{x \rightarrow a}$  в рабочий документ вставляется оператор вычисления предела функции в точке или когда аргумент стремится к бесконечности, кнопки  $\lim_{x \rightarrow a^+}$  и  $\lim_{x \rightarrow a^-}$  – операторы вычисления односторонних пределов справа и слева соответственно.

Символьное вычисление определённого интеграла в MathCAD выполняется с помощью панели инструментов «Математический анализ» [2].

В качестве примера вычислим определённый интеграл  $\int_1^{10} \frac{\sqrt{x^2 - 0,16}}{x} dx$  [3].

Чтобы найти определённый интеграл, необходимо нажать по свободному месту в рабочем документе, щелкнуть в панели «Математический анализ» по кнопке  $\int_a^b$ , ввести с клавиатуры в помеченных позициях выражение для функции пределов и переменной интегрирования заключить все выражение в выделяющую рамку и вызвать подпанель «Символьные преобразования» с ключевыми словами (рис. 4) в появившейся панели нажать на кнопку «аналитические преобразования» [1].

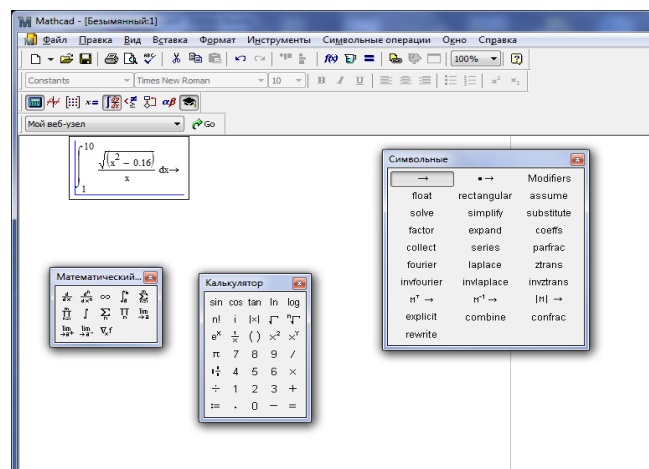
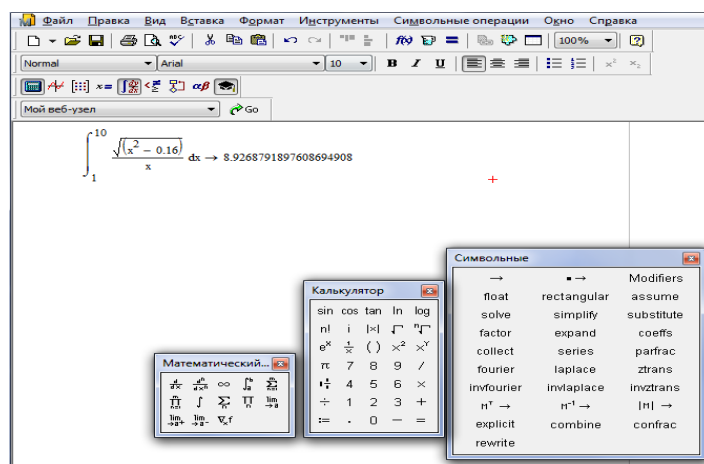


Рис. 4. Вычисление определённого интеграла в MathCAD

Результат вычисления определённого интеграла в MathCAD представлен на рисунке (рис. 5).



**Рис. 5.** Результат вычисления определённого интеграла в MathCAD

В этой статье были рассмотрены возможности специализированной программной среды MathCAD и их применение для решения задач математического анализа школьного курса математики. На примерах показано, что MathCAD позволяет решать логарифмические уравнения и находить значения определённого интеграла. Однако её функционал на этом не заканчивается, MathCAD можно использовать как для элементарных вычислений вместо обычного калькулятора, так и для более сложных, например, для вычисления производной. Таким образом, возможности MathCAD можно использовать на уроках математики для решения различных задач.

#### Список использованных источников

1. Бебишев, В. А. Использование систем символьной математики для вычисления интегралов / В. А. Бебишев // Актуальные проблемы современной науки – новому поколению : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием, 11 февраля 2016 г. – Ставрополь : ЧОУ ВО «Ставропольский университет», 2016. – С. 42–44.
2. Вознесенская, Н. В. Решение задач с помощью систем компьютерной математики : лабораторный практикум по MathCAD / Н. В. Вознесенская, С. И. Проценко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мордов. гос. пед. ин-т.– Саранск, 2015. – 115 с.
3. Годун, Б. В. Высшая математика. Определенный интеграл / Б. В. Годун. – Херсон : V&G, 2005. – 56 с.
4. Гурский, Д. А. MathCAD для студентов и школьников. Популярный самоучитель / Д. А. Гурский. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
5. Гурский, Д. А. Вычисления в MathCAD / Д. А. Гурский. – Мн. : Новое знание, 2003. – 814 с.
6. Кирьянов, Д. В. MathCAD 15/MathCADPrime 1.0 / Д. В. Кирьянов. – СПб. : БХВ–Петербург, 2012. – 432 с.
7. Макаров, Е. Г. MathCAD : Учебный курс / Е. Г. Макаров. – СПб. : Питер, 2009. – 384 с.
8. Очков, В. Ф. MathCAD 14 для студентов, инженеров и конструкторов / В. Ф. Очков. – СПб. : БХВ – Петербург, 2007. – 368 с.

## **ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В МОРДОВИИ В ПЕРИОД 1950–1970-х гг.**

**С. Е. Безунов**

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 38», г. Саранск, Россия

Ведущим мотивом государственной политики в области физической культуры и спорта в 1950–1970-х гг. становится стремление к мировому приоритету советского спорта, достижение которого должно было обеспечить массовое физкультурно-спортивное движение.

В постановлении ЦК ВКП (б) 1948 года «О ходе выполнения комитетом по делам физической культуры и спорта директивных указаний партии и правительства о развитии массового физкультурного движения в стране и повышения мастерства советских спортсменов» были обозначены магистральные перспективы в области физкультурной работы. К их числу относились: развертывание массового физкультурного движения в стране, повышение уровня спортивного мастерства и на этой основе завоевание советскими спортсменами в ближайшие годы мирового первенства по важнейшим видам спорта.

Формируется убеждение, ставшее основой государственной системы физического воспитания, что «массовость спорта служит надежной базой и условием высокого спортивного мастерства, что истоки и резервы олимпийских рекордов – в школах и производственных коллективах, в массовом физкультурном всеобуче» [9, с. 10]. Это убеждение повлияло и на разработку нормативов по физкультурному воспитанию в школьных программах 1959–1961 гг., которые по своему уровню, как считает В. В. Малышкин, «во многих случаях выше норм школьников США» и «даже современные российские школьники не смогут выполнить нормативов 60-х годов, так как требуют значительного уровня физической подготовленности» [7, с. 12].

По мнению профессора В. В. Кима, такой подход был во многом связан с включением СССР в международные Федерации по видам спорта и участием в Олимпийских играх. «...Госкомспорт, преследуя политические цели, – пишет Ким, – предусмотрел целевые установки развития физической культуры всего населения, а также динамику нормативных материалов оценки физической подготовленности подрастающего поколения. Законодательные и программные материалы учреждений образования и воспитания в ущерб здоровью занимающихся содержали требования по развитию массового спорта как основу высшего, спортивного мастерства. В этот период... требовали больше значкистов, рядников, чемпионов, что успешно выполнялось на любом российском и всесоюзном уровне» [5, с. 11].

В связи с решением XXI съезда КПСС о том, что «многие функции, выполняемые теперь государственными органами, постоянно должны переходить в ведение общественных организаций» и «вопросы культурного обслуживания населения, здравоохранения, физкультуры и спорта должны решаться при ак-

тивном и широком участии общественных организаций» ЦК КПСС и Совет Министров СССР принимают совместное постановление «О руководстве физической культурой и спортом в стране». ЦК КПСС и советское правительство признали необходимым упразднить комитет по делам физической культуры и спорта и образовать Союз спортивных обществ и организаций СССР, в задачи которого вошли:

- развитие массовой физической культуры и спорта в стране как одного из важнейших средств коммунистического воспитания молодежи;
- укрепление здоровья;
- подготовка трудящихся к высокопроизводительному труду и защите Родины;
- дальнейшее совершенствование мастерства советских спортсменов.

Обком КПСС и Совет Министров МАССР приняли соответствующее постановление, и 1 апреля 1959 года на первой республиканской учредительной конференции физкультурных организаций и обществ был избран республиканский Совет Союза спортивных обществ и организаций МАССР. Конференция отметила, что общее состояние физкультурной массовой работы в Мордовии не отвечает задачам широкого развития массовости физкультурного движения в стране. Во многом это было связано с тем, что унифицированная форма управления сферой физической культуры и спорта на всей территории СССР не учитывала реальных социально-экономических, культурно-образовательных возможностей, национального фактора каждого региона в отдельности.

Успешное выполнение поставленных задач во многом зависело от состояния материально-спортивной базы и кадрового вопроса. По архивным данным, на начало 50-х годов в Мордовии не было ни одного стандартного спортивного зала (первый стандартный спортивный зал ДСО «Динамо» был построен в 1958 году), а также крупных стадионов, хоккейных кортов (первый был построен в 1966 году), стрелковых тиров, крытых плавательных бассейнов. Имеющиеся в наличии спортсооружения (1452 единицы на 1 января 1950 года) не могли обеспечить необходимого развития ни массового спорта, ни спорта высших достижений. В 1953 году председатель комитета по делам физической культуры и спорта при Совете Министров МАССР Н. Н. Ракович также отмечал, что «строительство капитальных спортивных сооружений в республике не организовано. Имеющийся в Саранске стадион, принадлежащий ДСО «Спартак», требует капитального ремонта и дооборудования, водная станция того же общества не оборудована и требует капитального восстановления, спортивно-гимнастический зал по своим размерам не обеспечивает проведение занятий по спортивным играм» [3, с. 213].

Положительная тенденция в строительстве спортсооружений наметилась в 1960-х годах, чему способствовали постановления КПСС и правительства страны (1959, 1966), а также подготовка к юбилейной спартакиаде народов СССР (1967).

Но постановление Совета Министров МАССР о строительстве спортивных сооружений к 50-летию СССР на местах не было выполнено в полном объ-

еме. Также отметим, что выделяемые денежные средства на физическую культуру и спорт не осваивались в полной мере. Например, в 1967 году обком профсоюзов сельского хозяйства и заготовки освоил ассигнования только на 56 %, обком профсоюза культуры – 58 %, обком профсоюза просвещения, высшей школы и научных учреждений – 76 %.

Однако по оценке председателя Совета Союза спортивных обществ и организаций МАССР А. Ф. Аксенова в 1970 году республика имела достаточную материально-спортивную базу. Но и эта база не могла обеспечить развитие многих видов спорта, поэтому общий уровень достижений спортсменов Мордовии по основным олимпийским видам спорта продолжает оставаться ниже достижений большинства областей и автономных республик РСФСР, что наглядно подтверждают результаты по спартакиадам рассматриваемого периода.

Двойственная оценка спортивной базы в республике сохранится и в последующие годы. Такое противоречие вполне закономерно, так как оптимистическая позиция исходит из очевидного для Мордовии прогресса, критическая продиктована сравнением с соседними областями и автономными республиками, а также требованиями времени.

Кадровый вопрос в сфере физической культуры и спорта в республике также оставался долгие годы трудно решаемым. Так, на начало 1950-х годов в школах Мордовии не было ни одного учителя с высшим специальным образованием, среднее – имело 60 человек. По данным на 1 января 1951 года из 433 штатных физкультурных работников только 12 человек имели высшее специальное образование, 83 – среднее.

Кадры в Мордовию в основном направлял Пензенский техникум физкультуры, часто не выполнявший «разверстку Российского комитета физкультуры и спорта, например: вместо 10-ти человек в 1950–1951 учебном году прибыло лишь 3 человека ...».

Начиная с 1948 года, Саранское педагогическое училище, имея отделение физического воспитания, начинает подготовку специалистов со средним образованием, число которых к 1961 году выросло почти в три раза. Но в середине 50-х годов педучилище в Саранске было закрыто, и республика перестала готовить для себя профессиональные физкультурные кадры. Небольшое количество специалистов с высшим образованием составили выпускники Горьковского и Воронежского педагогических институтов, а также Ленинградского института физической культуры им. П. Ф. Лесгафта.

В 1960-е годы ситуация практически не изменилась. За восемь лет, при увеличении общего числа штатных физкультурных работников с 602 до 896 человек, число специалистов со средним образованием сократилось с 211 до 135 человек.

Возникла острая необходимость в подготовке физкультурных кадров в учебных заведениях Мордовии. Решению этой проблемы в какой-то степени способствовало открытие в 1968 году курсов по подготовке учителей физического воспитания при Министерстве просвещения МАССР на базе средней об-

щеобразовательной школы № 9, которыми руководил И. А. Фатькин. «За шесть лет существования «академия» сделала свое дело и достойно передала подготовку спортивных кадров для республики факультету Мордовского пединститута имени М. Е. Евсевьева».

Однако данные на начало 1971 года показывают, что ситуация продолжала оставаться довольно сложной. Первый выпуск факультета физической культуры МГПИ – 42 специалиста дневного отделения состоялся только 1975 году. За последующие пять лет было подготовлено 527 специалистов, что, действительно, составило значительное пополнение высококвалифицированными кадрами. Таким образом, только в конце 70-х годов в республике началось практическое решение кадровой проблемы.

Некоторые положительные тенденции в обеспечении специалистами сферы физической культуры и спорта, улучшении материально-спортивной базы способствовали повышению массовости физкультуры и спорта в Мордовии.

50-е годы явились началом развития в МАССР спорта высших достижений. В 1953 году в республике появились первые мастера спорта СССР – это выступавшие в паре акробаты Н. Ефремов и Т. Сычева, в 1954 году это звание получил легкоатлет (спортивная ходьба) Е. Маскинсков, 1957 – тяжелоатлет Н. Агапов [2, с. 63].

В 1958 году в Мордовии уже насчитывалось более «80 мастеров спорта СССР, 4 мастера международного класса», что, безусловно, явилось достижением мордовского спорта. Наивысших результатов мордовские спортсмены достигли в легкой и тяжелой атлетике, классической (греко-римской) борьбе, парашютном спорте.

«... Первый олимпийский почин среди мордовских земляков-спортсменов сделал Евгений Маскинсков», ставший серебряным призером XVI летних Олимпийских игр в Мельбурне (1956), серебряная медаль которого «заняла свое место в экспозиции краеведческого музея» [8, с. 27].

В 1958 году в Стокгольме Маскинсков выиграл золотую медаль чемпионата Европы, после чего перешел на тренерскую работу. В числе его учеников С. Бондаренко, В. Гринин, В. Арсенюк, А. Певцов, В. Резаев, Ф. Искандеров, Н. Фарунин, неоднократно побеждавшие на всероссийских и всесоюзных соревнованиях. Высоких результатов в легкой атлетике также достигли А. Шишков, Г. Апалькин, В. Киреев, Н. Косолапова, А. Иванов, О. Трошин (тренер И. А. Фатькин).

Базу для развития тяжелой атлетики в Мордовии заложила рузаевская секция, в которой более чем за тридцать лет «под руководством заслуженного тренера РСФСР, слесаря локомотивного депо Н. С. Агапова подготовлены два мастера спорта международного класса, 30 мастеров спорта, чемпионы и рекордсмены Мордовской АССР».

Имена одаренных учеников Н. Агапова хорошо известны: Е. Богомоллов, Ю. Филимонов – «пятикратный чемпион СССР среди молодежи, член сборной команды «Олимпийские надежды», А. Дарьин, завоевавший «в упорной борьбе памятную золотую медаль» на международном матче сборных Российской Фе-



дерации и Болгарии на приз «Олимпийские надежды», В. Сазанов, А. Логутов [1, с. 10].

Значительными победами К. Халилова, с именем которого «связан наш первый выход на всесоюзную арену, а потом и мировую» завершила свой путь становления мордовская школа классической борьбы. Ярких спортсменов подготавливали К. А. Кокурин и Н. П. Есин [6, с. 57].

Лидирующие позиции мордовских борцов определили проведение в республике, ставшего традиционным и престижным, Всесоюзного турнира по классической борьбе на приз Героя Советского Союза М. П. Девятаева.

В эти годы высококлассных спортсменов-парашютистов готовит Саранский аэроклуб. Это Галина Мухина – чемпионка мира (1956), Олег Казаков – чемпион мира (1960) [4, с. 213]. Спортсмены Мордовии внесли значительный вклад в советский спорт высших достижений.

Однако общий спортивный рейтинг Мордовской АССР в ряду автономных республик и областей РСФСР по-прежнему оставался невысоким. Так, газета «Советский спорт» в статье «Кто за кем», подводя итоги летней спартакиады народов РСФСР, сообщала, что «Мордовская АССР заняла лишь 64-е место из 71».

Итак, объективный анализ процесса практической реализации лозунга «от массовости к высшему спортивному мастерству» в Мордовской АССР выявил как позитивные, так и отрицательные его стороны. Среди положительных факторов необходимо назвать: 1) рост массовости физической культуры; 2) активная деятельность добровольных спортивных обществ; 3) рост культивируемых видов спорта; 4) подготовка специалистов со средним образованием в Саранском педагогическом училище; 5) развитие спорта высших достижений.

Отрицательными сторонами процесса реализации лозунга явились: 1) «двойной стандарт» физической культуры и спорта (официальное непризнание профессионального спорта); 2) слабо развитая материально-техническая база, которая не способствовала развитию ни массового физкультурного движения, ни спорта высших достижений; 3) отсутствие профессиональных тренеров и специалистов с высшим образованием; 4) отсутствие главного критерия физической культуры – здоровья населения; 5) бюрократизация структуры управления физической культурой и спортом.

Таким образом, в действительности оказалось, что между массовыми формами спортивных занятий и высшими спортивными достижениями нет прямой и однозначной зависимости. «Занятия спортом и оздоровительная направленность физической культуры несовместимы», – утверждает В. В. Ким [5, с. 12]. Уже к середине 60-х годов стало очевидным то, что физкультурно-спортивная деятельность в нашей стране вступает в кризисный период своего развития, симптомы которого в Мордовской АССР подтверждают имеющиеся материалы IV республиканской конференции Союза спортивных обществ и организаций МАССР.

## Список использованных источников

1. Егорычев, В. Школа Фатькина / В. Егорычев, Е. Лапицкий // Эстафета : Очерки о спортсменах Мордовии. – Саранск, 1981. – С. 3–15.
2. Еремкин, В. Школа чемпионов / В. Еремкин // Преодоление : Очерки о спортсменах / сост. Е Лапицкий. – Саранск, 1975. – С. 61–66.
3. Замотаев, Н. Спорт: Победы, титулы, рекорды / Н. Замотаев // Все о Мордовии : Энцикл. справ. – Саранск, 1997. – С. 414–422.
4. Замотаев, Н. Н. История Мордовии в лицах / Н. Н. Замотаев, Г. Д. Мухина. – Саранск, 1999.
5. Ким, В. В. Любительский спорт как придаток международных производственных монополий / В. В. Ким // Теория и практика физ. культуры. – 1999. – № 7. – С. 8–15.
6. Лапицкий, Е. Он покорила всех / Е. Лапицкий, В. Егорычев, // Эстафета : Очерки о спортсменах Мордовии. – Саранск, 1981. – С. 52–76.
7. Малышкин, В. В. Методика тестирования физической подготовки учащихся 1–11-х классов : метод.советы / В. В. Малышкин. – Челябинск, 1997. – 24 с.
8. Пилоян, Р. А. Исторические аналогии в судьбе современного спорта / Р. А. Пилоян // Научно-информационные основы физкультурного образования. – Малаховка, 1995. – Вып. 1. – С. 24–32.
9. Сараф, М. Я. Спорт в культуре XX века: становление и тенденции развития / М. Я. Сараф // Теория и практика физкультуры. – 1997. – № 7. – С. 5–12.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**О. В. Бекишева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Проблемы воспитания культуры здоровья разрабатываются в педагогике достаточно давно, их исследовали как зарубежные, так и отечественные педагоги, такие как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский.

В отечественной педагогике раскрываются философские, социологические и психологические аспекты воспитания здорового в физическом и психическом отношении подрастающего поколения. Поскольку важнейшей составляющей культуры здоровья и здорового и безопасного образа жизни являются систематические занятия физической культурой и спортом, в ряде исследований они рассматриваются как особый вид деятельности, способствующий воспитанию лучших физических, нравственных, психических качеств, связанных с формированием самого человека [2].

Педагогическая общественность сегодня, как никогда, понимает, что целостный подход к понятию «здоровье» ведет к осознанию необходимости существенных изменений в школьной жизни, начиная от отношений в классе и его связей с внешним миром до управления образовательным учреждением. Ведь именно в период обучения ребенка в школе формируются основы физиче-

ского, психического и социального здоровья детей, определяющие впоследствии его здоровый и безопасный образ жизни.

В связи с этим в последнее время наблюдается усиленное внимание к проблемам создания здоровьесберегающей среды, проектированию здоровьесберегающего пространства и собственно воспитания культуры здоровья и здорового и безопасного образа жизни [4].

Раскрывая сущность и структуру понятия «воспитание культуры здоровья», мы исходили из следующей семантической последовательности понятий: «здоровье», «образ жизни», «культура», «культура здоровья», «воспитание», «воспитание культуры здоровья», «воспитание культуры здорового и безопасного образа жизни».

И. Х. Нотфуллин предложил определение культуры здоровья рассматривать как интегральную характеристику личности, включающей в себя здоровьесберегающие мотивационно-ценностные ориентации, знания о здоровом образе жизни, способность к саморегуляции и управлению своим организмом, умение пользоваться различными методами и способами, необходимыми для диагностирования уровня своего здоровья [7].

Здоровье – важный фактор работоспособности и гармонического развития детского организма.

Существует множество определений понятия «здоровье», смысл которых определяется профессиональной точкой зрения авторов. По определению, принятому в сентябре 1948 г. Всемирной Организацией Здравоохранения: «здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Направленность личности на здоровый образ жизни – процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют особенности развития государства и общественное мнение, экологическая обстановка, технология воспитательно-образовательного процесса, личность педагогов, а также состояние и ориентация семейного воспитания.

И. Ю. Жуковин рекомендует изменять отношение людей к ЗОЖ на основе формирования традиций и ценностных мотиваций. Создание традиций ЗОЖ – это то, что должно лежать в основе валеологической работы в образовательных учреждениях, и то, к чему нужно стремиться в конечном итоге [6].

Воспитание культуры здоровья школьника можно рассматривать как процесс создания педагогических условий, обеспечивающих развитие личности школьника как субъекта оздоровительной деятельности в соответствии с его интересами, склонностями, способностями, ценностными установками на самосохранение здоровья, а также знаниями, умениями и навыками обоснованного ведения здорового образа жизни. О здоровьесберегающей педагогике сегодня написано много, как достаточно много и осуществлено в этой области, однако еще имеются аспекты этой проблемы, которые исследованы не во всей полноте.

И одним из этих аспектов является влияние среды на формирование культуры здоровья школьников, поскольку они формируются и развиваются под

влиянием улицы тех культурных ценностей, которые сложились в их среде обитания.

Принципы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни:

- принцип природосообразности, предполагающий учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся на основе изучения их потребностей и интересов и организацию в связи с этим их здоровьесберегающей деятельности;

- принцип формирования ценностных установок школьников на здоровый образ жизни, следование которому обеспечивает формирование системы ценностей, мотивов и установок учащихся на здоровый образ жизни;

- принцип народности предполагает учёт национальной культуры, традиций и родного языка;

- принцип культуросообразности (включение в культуру посредством специально ориентированной и организованной здоровьетворческой деятельности);

- принцип ориентации на саморазвитие культуры здоровья (признание подростка субъектом процесса здоровьетворческой деятельности);

- принцип здоровьетворческой активности (опора на активную личностную позицию школьников в формировании здорового образа жизни;

- принцип интеграции воспитательного воздействия, следование которому означает активное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса: учителей, родителей и детей, направленное на обеспечение физического и психического здоровья каждого ребенка;

- принцип гуманности основан на признании индивидуальности каждого ребенка, его физического, духовного, эмоционального, социального и нравственного развития, милосердия и поддержки в критической ситуации. Проявляется это в поддержке личности в стремлении к самоопределению, помощи ребёнку в самореализации в семье, в школе, в оздоровительных культурных, правовых, социальных, государственных и общественных учреждениях;

- принцип социальной ответственности общества за реализацию человека в творчестве, приобретение знаний, удовлетворение в общении. Он выражается в создании условий для развития одарённых детей, детей физически слабых, с отклонениями в поведении, детей-сирот, детей-инвалидов, детей-мигрантов, детей, страдающих от жестокого обращения и нуждающихся в попечительстве [8].

Необходимо отметить, что многие из выше приведенных принципов носят общую направленность, однако каждый из них несет в себе и ряд специфических особенностей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни школьников, что позволяет утверждать, что их совокупность может считаться методологической основой для реализации задачи по организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности учащихся, обеспечивающие сохранение и укрепление их здоровья, полноценное образование и развитие.

Вокруг детей с самого раннего детства необходимо создавать такую учебно-воспитательную среду, которая была бы насыщена атрибутами, симво-

ликой, терминологией, знаниями, ритуалами и обычаями валеологического характера. Это приведет к формированию потребности вести ЗОЖ, к сознательной охране своего здоровья и здоровья окружающих людей, к овладению необходимыми для этого практическими навыками и умениями. Таким образом, сформированные традиции ЗОЖ становятся достоянием нации, государства, неотъемлемой частью жизни людей [3].

Здоровый образ жизни, по мнению ведущих медицинских специалистов в сфере физической культуры, – это реализация комплекса единой научно обоснованной медико-биологической и социально-психологической системы профилактических мероприятий, в которой важное значение имеет правильное физическое воспитание, должное сочетание труда и отдыха, развитие устойчивости к психоэмоциональным перегрузкам, преодоление трудностей, гипокинезии.

Группа авторов монографии «Формирование здорового образа жизни молодежи» указала, что под здоровым образом жизни понимается деятельность, направленная на укрепление не только физического и психического, но и нравственного здоровья, и что такой образ жизни должен реализовываться в совокупности всех основных форм жизнедеятельности: трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой [5].

По мнению академика Д. А. Изуткина, здоровый образ жизни – первооснова профилактики всех заболеваний. Он подчеркивает, что в нем реализуется самый ценный вид профилактики – первичная профилактика заболеваний, предотвращающая их возникновение, расширяющая диапазон адаптационных возможностей человека. Образ жизни – здоровый, культурный, цивилизованный – реализуется в конкретной предметной деятельности, которая имеет два необходимых условия протекания: пространство и время. Для того чтобы какая-либо деятельность вошла в повседневный быт индивида, необходимо, чтобы этот индивид мог достаточно стандартизированно выделять на эту деятельность время из своего графика, а сама деятельность осуществлялась бы в пространстве, а не только в мыслях.

В основу ЗОЖ, по мнению Д. А. Изуткина, следует положить ряд основных принципов:

- здоровый образ жизни – его носителем является человек как существо деятельное и в биологическом, и в социальном отношении;
- человек выступает как единое целое, в единстве биологических и социальных характеристик;
- здоровый образ жизни способствует полноценному выполнению социальных функций;
- здоровый образ жизни включает в себя возможность предупреждения заболеваний.

На образование, как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности, возложена надежда государственной политики по формированию индивидуальной культуры здорового образа жизни

подрастающего поколения, как одной из основных составляющих национальной культуры здорового образа жизни.

Основными направлениями деятельности системы образования в данной области явились:

- уточнение понятийного аппарата: здоровый образ жизни, культура здорового образа жизни;
- исследование состояния здоровья подростков и определение основных групп факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья;
- выявление и исследование проблем формирования культуры здорового образа жизни;
- создание теории и практики разработки и внедрения педагогических технологий, ориентированных на сохранение, укрепление здоровья учащихся.

Формирование здорового образа жизни во многом обусловлено процессом социализации индивида. Развитие и социализация старшеклассника происходит в определенной социальной среде, которая является важным фактором регуляции его поведения.

В исследованиях Н. В. Бордовской, В. П. Озерова, О. Л. Трещевой подчеркивается роль социума как среды формирования у школьников определенного образа жизни. Социальное направление в решении проблемы формирования здорового образа жизни также прослеживается в работах В. П. Петленко и Н. Г. Веселова.

Среди многих факторов (социально-экономических, демографических, культурных, гигиенических и др.), которые оказывают влияние на состояние здоровья и развитие детей, по интенсивности воздействия физическое воспитание занимает важное место. Сегодня не вызывает сомнения, что в условиях возрастания объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности гармоничное развитие организма школьника невозможно без физического воспитания.

В. А. Сухомлинский утверждал, что «Забота о здоровье ребенка – это комплекс санитарно-гигиенических норм и правил... не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это, прежде всего забота в гармоничной полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» [9].

Проблемы здоровья важны и актуальны в любом возрасте, поэтому любое учебное заведение первоочередной задачей ставит воспитание физически здорового ребёнка. Физическое здоровье определяется не только наличием детских болезней, но и умением провести их профилактику. Для этого надо научить детей одеваться по погоде, следить за чистотой рабочего места, следить за телом и добиваться душевного комфорта. С самого начала следует вести беседы о гигиене, о правильной осанке. Здоровый образ жизни играет решающую роль в предупреждении многих сердечно-сосудистых заболеваний. Он включает в себя такие компоненты, как достаточная двигательная активность, полноценный сон, рациональное питание, гармоничные отношения в семье и в коллективе, неприятие вредных привычек (курение, употребление алкоголя и наркотиков).

Правильно организованный режим позволяет сохранять высокую работоспособность организма ребёнка, способность к нормальному физическому развитию и укреплению здоровья. Организация рационального режима дня должна проводиться с учетом особенностей работы конкретного расписания занятий, оптимального использования имеющихся условий, понимания своих индивидуальных особенностей, в том числе и биоритмов.

Напряжённые занятия в школе, трудные домашние задания, дополнительные занятия иностранным языком или музыкой, соблазн посмотреть телевизор, поиграть в компьютерные игры лишают школьников времени, необходимого для отдыха, прогулок, занятий физической культурой и спортом. Современный школьник перегружен информацией и это ведёт к развитию хронического умственного утомления.

Беспокоят специалистов и другие недуги детей, такие как зависимость от табака, алкоголя и наркотических веществ.

Формы работы по профилактике могут быть самыми различными: занятия, направленные на формирование стратегии безопасного поведения в области инфекционных заболеваний; сотрудничество с медицинскими центрами; выездная медицинская диагностика внеклассной работы с учащимися (тренинги и классные часы, родительский лекторий, экскурсии); общешкольные мероприятия по профилактике табакокурения, алкоголизма [1].

Таким образом, для старшеклассников основными составляющими элементами здорового образа жизни являются рациональное питание, двигательная активность, общеукрепляющие и антистрессовые мероприятия, полноценный отдых, высокая медицинская активность.

#### **Список использованных источников**

1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. – Киев : Port-Royal, 1997.
2. Ананьев, Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев. – Изд. АПН РСФСР. – Вып.18. – М., 1948. – С.101–124.
3. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000.
4. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М., 1996.
5. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
6. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев. – М. : Изд-во РАГС, 1998. – 125с.
7. Дубровина, И. В. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / И. В. Дубровина [и др.]. – М. : Педагогика, 1988. – 190с.
8. Игры, обучение, тренинг, досуг. / под ред. В. В. Петрусинского. – М. : Новая школа, 1994.
9. Котик, М. А. Психология защищенности человека от опасности в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / М. А. Котик. – Л., 1985. – 30 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Н. В. Бекшаева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Музыка как невербальная форма коммуникации порою более результативна в области чувств и человеческих отношений, чем собственно речевое общение. Опыт многих специалистов нередко содержит примеры использования музыки в качестве средства, помогающего устранить изоляцию и создать контакт индивида со средой, если у ребенка присутствуют выраженные трудности в общении со сверстниками, когда он хочет, но не может общаться с другими людьми и находится в постоянном «диссонансе» с социумом. Осваивая игру на простых музыкальных инструментах, ребенок учится общаться со сверстниками в процессе совместного музицирования и получать удовольствие от общения. Данное обстоятельство можно успешно использовать как в лечебной, так и в педагогической деятельности в качестве одного из перспективных методов музыкотерапии. Этот термин имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает лечение музыкой.

Современный уровень развития музыкальной терапии включает в себя два основных направления: активную и пассивную форму работы. Пассивная музыкальная терапия предлагает прослушивание, как правило, классического репертуара для улучшения фона настроения пациентов. Активная форма этой работы, также не исключая использование классического репертуара, предполагает непосредственное участие пациентов в музицировании. Применение в педагогической практике различных музыкотерапевтических методик развивает коммуникативную функцию у детей с трудностями социальной адаптации. Целями этих занятий является образование межличностных связей; раскрытие творческих возможностей пациентов, гармонизирующие их отношения с окружающим миром.

Многовековой опыт и специальные исследования показали, что музыка может оказывать успокаивающее и возбуждающее воздействие, вызывать положительные и отрицательные эмоции. Оздоровительное воздействие музыки и движения широко применялись в древнем Египте, Китае, Индии. Пифагора, Платона и Аристотеля считают предшественниками музыкотерапии. Пифагорейцы не ограничивались теоретической стороной музыки. Они считали музыкальное искусство одним из важнейших средств этического воспитания. Пифагорейцы использовали врачебное искусство для очистки тела, а музыку – для очищения души [2].

Древние греки первые в истории создали теорию воспитания, построенную на принципах гармонии. Эти принципы развивали Платон и Аристотель в политико-этических трактатах. Платон требовал самого жесткого контроля над музыкой. В книге «Политики, или государства» он рассказывает о том, что му-



зыка смягчает нрав, прививает любовь к прекрасному, и поэтому он признает ее обязательным элементом воспитания. Аристотель также утверждал, что музыка оказывает влияние на человеческую психику, этику, на моральные качества человека [2].

Широко распространился метод музыкотерапии в период раннего Средневековья: северные города Германии, Нидерланды, Бельгия. Итальянцы считали, что болезнь выходила из организма только при быстрых движениях, под движение постепенно ускоряющейся музыки [2].

Идеи воздействия музыки на человека прослеживались в трудах немецких философов. Э. Кант считал, что если дело касается возбуждения душевного волнения, то он бы поставил после поэзии то искусство, которое подходит к ней ближе, а именно музыку. Огромное значение воздействия музыки на человека отмечали в трудах великие педагоги Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский. Они исследовали развитие личности ребенка в многообразной деятельности: трудовой, игровой, музыкальной. Музыка рассматривалась ими как средство нравственно-эстетического воспитания. В. А. Сухомлинский писал, что как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека. Музыка, в его понимании, является самым чудодейственным средством привлечения к добру, красоте, человечности [2].

Мастера искусства установили связь между эмоциональным состоянием человека и телодвижением, музыкой и танцем. Огромный вклад в развитие ритмических движений и музыки внесла Л. Н. Алексеева в своей работе «Мастерская искусства движения». Она отметила, что единство музыки и движения – это уникальное средство этического и нравственного воспитания ребенка. Работа по ее системе продолжается и в настоящее время. В книге «Психогимнастика» М. И. Чистяковой самым действенным и организующим средством считается музыка, она используется с лечебной целью. Музыка помогает войти в нужное эмоциональное состояние [5].

То, что музыка способна изменить душевное и физическое состояние человека, – открытие не нашего времени. Многие старинные приемы и методы лечения ушли из нашей памяти, а идея лечения музыкой жива. Довольно много интересных наблюдений и экспериментов по изучению воздействия музыки на человека было осуществлено еще в конце XIX века учеником знаменитого физиолога И. М. Сеченова И. Р. Тархановым. Изучая роль различных внешних воздействий на организм, в числе прочего он заинтересовался музыкой. Своими оригинальными исследованиями он доказал, что мелодии, доставляющие человеку удовольствие, замедляют пульс, увеличивают число сердечных сокращений, а раздражающая музыка дает прямо противоположный эффект. Результаты исследований И. Р. Тарханов обобщил в работе «О влиянии музыки на человеческий организм». Музыка отражает и передает не только чувства, но и мысли, и это особенно расширяет ее власть над человеком. Отмечая способность музыки вызывать замедление или учащение дыхания и сердцебиения, И. Р. Тарханов делает вывод, что музыка действует через область чувств и настроений, по-

этому аналогичное действие оказывает слушание музыки и воспоминание о ней, безмолвное напевание мелодий про себя [2].

Самый большой эффект дает музыка в лечении и профилактике нервно-психических заболеваний. Музыка «...влияет благотворно на настроение, а так как расстройства настроения составляют важный элемент душевных болезней, то полезное ее влияние весьма возможно», – считал известный русский психиатр С. С. Корсаков. Роль музыки в лечении неврозов признавал и В. М. Бехтеров. Энтузиасты музыкотерапии применяют ее для местного обезболивания, например, в стоматологии включают в комплекс средств в пред- и послеоперационном периоде, считают безвреднейшим из снотворных [2].

Замечено, что музыка действует избирательно, в зависимости не только от характера, но и от инструмента, на котором исполняется. Игра на кларнете, например, влияет преимущественно на кровообращение, скрипка и фортепиано лучше всего успокаивают, а самым расслабляющим действием обладает флейта. В странах, где здравоохранение достигло наиболее высокой технической оснащенности, сейчас шире всего применяют музыку. Созданы даже научные общества музыкотерапевтов. В Японии, например, музыка стала одним из элементов родовспоможения. Беременные женщины по совету врачей дают ребенку «слушать» определенные мелодии. Музыка сопровождает и роды. Замечено, что при таком «аккомпанементе» уменьшается число осложнений в родах, а младенцы появляются на свет более спокойными [5].

Благодаря исследованиям медиков и физиологов, прежде всего, русских ученых И. М. Догеля, И. Р. Тарханова, В. М. Бехтерова и др. в начале XX века использование музыки в лечебных и профилактических целях постепенно получает прочные научные основы. В Петербурге, незадолго до Первой мировой войны, учеными Психоневрологического института была учреждена специальная комиссия для изучения влияния музыка на живой организм и на человека. В мае 1914 года академик В. М. Бехтеров на заседании этой комиссии с докладом «Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства» убедительно показал, насколько необходимо приобщение ребенка к музыке в самом раннем возрасте для нормального, здорового развития детского организма. Прежде всего, музыка способна оказать неоценимую помощь воспитателям в развитии слуха у детей. Он напоминал, как благотворно действуют на психику младенцев нежные колыбельные песни, и указывал, что музыкальные мелодии помогают в борьбе с повышенной нервозностью и капризами.

Большой оздоравливающей силой обладает другой вид музыкального искусства – пение. Известный венгерский композитор З. Кодай, отдавший много сил усовершенствованию музыкального воспитания, в статье «Детские хоры» в 1929 году писал: «Чудесное качество ритма – дисциплинирование нервов, тренировка гортани и легких – все это ставит пение рядом с физической культурой. И то и другое нужно ребенку ежедневно, не в меньшей степени, чем пища» [4]. А выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский восхищался могучими воспитательными возможностями хорового пения: «Как оно оживляет умственные силы детей, как оно быстро организует класс!.. В песне есть, кроме того,

нечто воспитывающее душу, и в особенности чувство...» [2]. Все это позволяет применять пение как средство терапии при неврозах, фобиях, депрессиях.

Г. П. Шипулин еще в 1928 году отметил благотворное влияние ритмических упражнений на детский коллектив с повышенной нервной раздражительностью. Ритмические задания помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес к деятельности вообще. «Конвейерный» принцип отдельных упражнений представляет собой прием втягивания в общее дело трудных, негативистически настроенных детей. Делая музыкальный ритм организатором движения, можно развить у детей внимание, память, внутреннюю собранность. С помощью музыкальных игр возможно снятие психоэмоционального напряжения в группе, воспитание навыков адекватного группового поведения, безусловного приятия роли лидера, то есть социализация ребенка через игру.

Выработка тормозных механизмов подкрепляется упражнениями под музыку. Музыка может быть фоном, на котором развивается действие того или иного этюда. В этом случае она усиливает эмоции и делает ярче образные представления детей. Не меньшей силой воздействия, чем ритм, обладает интонация.

Известно, что звуки определенной высоты, силы, тембра создают не только музыку, но и человеческую речь. Слова, звуки, краски и художественные произведения, созданные посредством них, влияют на человека прежде всего своим внутренним содержанием, теми мыслями и чувствами, которые вложены в них авторами. Если даже взятые отдельно слова, звуки, краски способны оказывать существенное воздействие на внутреннее состояние человека, то звуки, организованные талантом композитора в стройную прекрасную мелодию, слова, преображенные поэтом, воздействуют во много крат сильнее [3].

В 70–80-е годы было создано несколько монографий, посвященных музыкотерапии, в каждой из которых имеются главы по применению музыки с лечебной целью у детей, страдающих неврозами (К. Швабе, 1974), ранним детским аутизмом (Р. О. Бенензон, 1973), а также исследования по объективизации влияния музыки на детей (У. Грюс, 1971). В 1982 году в Берлине вышла книга Юты Брюкнер «Музыкотерапия для детей», в которой очень детально рассмотрены все возможные виды детской музыкотерапии, включая пантомимику и различные способы рисования под музыку [1].

#### Список использованных источников

1. Лебедева, Л. Д. Арттерапевтические занятия в начальной школе / Л. Д. Лебедева // Образование. – 2001. – № 1. – С. 116 – 127.
2. Лисицын, Ю. П. Союз медицины и искусства / П. Ю. Лисицын, Е. П. Жилиева. – М. : Медицина, 1985. – 176 с.
3. Манулова, С. Лекарство, которое... слушают / С. Манулова // Здоровье. – № 5. – 1989. – С. 30–33.
4. Перламутрова, Е. Песенная терапия при работе с детьми / Е. Перламутрова // Искусство в школе. – № 6. – 1999. – С. 30–35.
5. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Академия, 1997. – 185 с.

# ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛЬНЫХ ИСКУССТВ: СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И КИНО

Е. А. Белоглазова

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет  
имени Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия

Общеизвестно, что XX век – время развития синтетических видов искусств. Одно из ярких явлений такого рода – взаимодействие литературы и кино через экранизацию художественных произведений. На протяжении нескольких десятилетий ведущей в кинематографе является военная тематика. Так, в фильмах о Великой Отечественной войне распространен сюжет, где через историю жизни отдельного человека раскрывается весь масштаб боевых действий с целью патриотического и духовного воспитания. Достаточно вспомнить советские киноинтерпретации повести Б. Васильева «А зори здесь тихие...» (реж. С. Росточкин, 1972 г.), романа К. Симонова «Живые и мертвые» (реж. А. Столпер, 1964 г.), повести Ю. Бондарева «Батальоны просят огня» (реж. В. Чеботарев, А. Боголюбов, 1985 г.) и др. Примечательно, что экранизации подобных произведений со всей очевидностью задают определенный «тон», духовный настрой, способствующий осознанию величия подвига русского народа, его жертвенности и патриотизма.

Современный кинематограф также обращается к военной тематике. Особый интерес аудитории в последнее время вызвали экранизации известных литературных претекстов «Остров» (режиссера П. Лунгина) и «Поп» (режиссера В. Хотиненко), в которых истории главных героев изображены на фоне событий Великой Отечественной войны. Безусловно, именно в военные годы обществу была необходима вера, надежда, поддержка духовника, и служители Православной Церкви ревностно выполняли свою миссию.

Фильм «Остров» снят по одноименной повести Д. Соболева. В интервью для «Российской Газеты RG.RU» на вопрос, о чем фильм, автор сценария отвечает так: «Он про то, что Бог есть. <...> Главное для человека – это стремление к свободе. Свобода по-христиански достигается через покаяние. Сегодня люди пытаются гнаться за успехом, зарабатывать деньги – это тоже путь к свободе. Вопрос в том, какую цену ты готов за это платить» [4]. Главная тематика повести и, соответственно, фильма – христианская: обращение человека к Богу и спасение в нём, очищение своей заблудшей души. На первый взгляд, произведение трудно отнести к чисто военной, фронтовой прозе, но без начального события, без описания поведения солдата в трагических условиях, непонятно и всё дальнейшее. Прототипы главного героя – «чудаковатого отца Анатолия, монаха-истопника» – реальные русские старцы: святые Феофил Печерский и Севастиан Карагандинский. Первый, находясь в Киево-Печерской лавре, юродствовал, и к нему со всей страны съезжался народ, второй «был келейником одного из оптинских старцев, после разгрома Оптиной пустыни

попал в карагандинские лагеря» [4]. Семнадцатилетний красноармеец Анатолий Савостьянов, застреливший в 1942 году по приказу фашистов своего шкипера Тихона, остается жить в монастыре, лишая себя необходимых условий для жизни: домом служит котельная обители, большой угольный камень – подушкой, а одежда давно пришла в негодность. Целью существования героя становится глубокое покаяние в малодушии и убийстве.

Проходит больше тридцати лет, и к старцу Анатолию едет народ со всей страны: за молитвенной поддержкой, за советом, за помощью. Это люди, для которых монах является последней надеждой. Герой старается утешить каждого просящего, не осознавая до конца, почему именно к нему, совершившему тяжкий грех, обращаются за помощью. Так, он представляется людям келейником почтенного отца Анатолия и является его посредником в «переговорах» с паствой.

Проницательный старец видит пороки людей и обличает их в иносказательной форме, взяв на себя подвиг юродства. Просторечная форма общения является способом максимального приближения образа героя к человеку-простаку. На фоне паясничанья старика отчетливо проявляется его истинное состояние души. Молодой девушке, пришедшей просить разрешения на аборт, герой грубо отвечает:

– За благословлением на убийство приехала? Вот тебе, а не благословление, – и истопник ткнул в лицо оторопевшей девушке кукиш. <...>

Вдруг гостя бухнулась перед истопником на колени.

– Знаю батюшка, все знаю, – глотая слезы, настаивала девица, – ежели я его рожу, меня же никто замуж не возьмет. Кому я с дитем сдалась...

– А тебя и так никто не возьмет, – вдруг заявил истопник.

Девушка перестала рыдать и, всхлипывая, удивленно уставилась на истопника.

– Не будет у тебя никогда счастья в браке, так тебе на роду написано, зато ребенок будет, утешение опять же... А так будешь клясть себя всю жизнь, что дите невинное убила.

– Вы-то откуда знаете, вы же не старец? – все более изумляясь, спросила девушка.

– Ну и что, что не старец, а может, я сам человека убил, – вдруг с тоской в голосе сказал истопник [3].

В другой раз монах Анатолий молился об исцелении мальчика, у которого был перелом ноги с опасными для жизни осложнениями:

«Закончив читать молитву, старец Анатолий взял с полки какую-то склянку, открыл ее, помазал находившимся в ней святым маслом лоб мальчика, сказал матери:

– Снимай его с чурбака и веди, он своими ножками пойдет.

Женщина сняла мальчика с деревяшки и поставила на пол, и он вдруг пошел, прихрамывая и опираясь на руку матери, но все-таки пошел» [3].

Кульминация сюжета – встреча монаха Анатолия с выжившим контр-адмиралом Северного флота Тихоном Степановичем и его болящей дочерью

Анастасией. Благодаря молитвам старца девушка исцеляется. Тихон же говорит, что давно простил его.

Сразу после беседы Анатолия с человеком, о ком он молился всю свою жизнь, главный герой готовится к смерти:

«Он лег в ящик, головой в помещение кочегарки, сложил руки с крестом на груди и закрыл глаза. Ящик оказался ему как раз в пору. Иов не спешил уходить, какое-то время он наблюдал за неподвижно лежащим старцем.

– Эй, отец Анатолий, ты что чувствуешь сейчас? – осторожно спросил Иов, – может, болит чего?

– Боль это не главное. Главное – душевный непокой, – не открывая глаз, ответил истопник. – Грехов у меня много, а добрых дел нехватка. <...> Услады много в жизни я испытал, радостям и утехам предавался, особенно по молодости. А людям мало помог, можно было больше...

– Вот слушаю я тебя, словно не о себе говоришь, – удивился Иов» [3].

«Остров» повествует о стойкости духа, самоотверженности, подвижничестве православного монаха. Как отмечает М. Павликова, «жанр «Острова» точнее было определить как притчу – особый вид рассказа, в котором порой в аллегорической форме, а порой и через правдоподобные и вроде бы вполне возможные события и образы, раскрывается духовный смысл, главная идея какого-либо учения. <...> Уникальность этой книги в том, что ее автор – человек не церковный – сумел таким «небогословским» способом донести до читателя благоговейное отношение ко всему, что связано с Православием» [2].

Ярким примером служения Богу и людям в годы войны становится и образ главного героя художественного фильма «Поп», снятого по одноименному роману Александра Сегеня. Роман посвящен судьбе русского священника Псковской православной миссии в годы фашистской оккупации. Пожалуй, впервые в отечественной литературе детально раскрывается образ священнослужителя, оказавшегося между жерновами большевистской и гитлеровской властей. В произведении в полной мере показано противоречие и трагизм ситуации, в которой оказался главный герой романа, и воссоздан достоверный образ сельского священника. В эпиграфе романа «Поп» сказано, что он «посвящается светлой памяти самоотверженных русских пастырей Псковской Православной миссии в годы Великой Отечественной войны». Деятельность этой миссии, разработанной германским имперским министром восточных областей Розенбергом и одобренной самим Гитлером, и находится в центре повествования.

В книге описывается период, начинающийся созданием Псковской Православной миссии в 1941 году и завершающийся в феврале 1944 года, когда советские войска освобождают Псковщину от оккупантов. Известно, что православная миссия русских священников была благословлена ведомством Риббентропа, но в результате ее деятельности население оккупированных северо-западных областей еще более склонилось в поддержку советской власти. По планам Гитлера, на оккупированной фашистскими войсками Псковщине восстанавливалась церковная жизнь, полностью разрушенная большевиками, и

русские священники, участвовавшие в её восстановлении, должны были в благодарность проводить профашистскую агитацию среди местного населения. Однако церковь заняла патриотическую и освободительную позицию, которая мощным лейтмотивом звучит на протяжении всей книги Александра Сегеня. Она ярко выражена и в отказе служителей Псковской Православной миссии подчиниться абсурдному требованию немцев перейти с юлианского календаря в богослужении на «ошибочный» григорианский, и в спасении ими партизан под куполами храмов, и в активной помощи узникам концлагерей, и в категорическом несогласии первоиерархов захваченных гитлеровцами земель отречься от Московского патриарха, якобы «сталинского», по утверждению Гитлера, и во многих других эпизодах.

Сюжет посвящен судьбе православного священника Александра Ионина, который задействован в Псковской миссии на оккупированных фашистскими захватчиками землях:

«– Русские попы – люди весьма одарённые, – рассуждал Гитлер. – Они великолепные пропагандисты. <...> Надо дать возможность попам восстановить богослужения, и пусть они в благодарность агитируют народ за нас» [1].

Отец Александр является официальной фигурой для немецких властей, но помогает партизанам, внушает народу веру в русскую победу, помогает заключенным концлагеря и даже объявляет анафему захватчикам и самому Гитлеру. После лагерей, которые отец Александр прошел после войны, он вернулся еще более убежденным в великой миссии России. Не случайно, много лет спустя, в беседе со своим другом он произносит о Сталине такие слова: «Я молюсь о его спасении. Пусть простит Бог Иосифа <...> Всё-таки при нём и Патриаршество вернулось, и такую колоссальную победу одержали». Отец Александр становится «своим» человеком для германских властей, но ни на мгновение не забывает о своем народе: помогает партизанам, советским военнопленным в концлагере, усыновляет сирот.

На Пасху священник добивается разрешения привести пленных русских солдат в храм. Жители села несут последнее, чтобы обогреть, накормить несчастных. А отец Александр в этот день исповедовал и причастил всех: и крещенных, и некрещеных:

«После исповеди приступили к Таинству причастия, и вновь потянулись вереницею имена, имена, имена. И, каждому вкладывая в уста тело и кровь Христовы, батюшка сопровождал их частицею своего сердца, удивляясь, что это сердце никак не иссякает в нём...»

А когда причащал тех, с не православными именами, испытал даже особенное счастье, говоря себе: «Пусть я погибну, но их потяну из болота!» [4].

На заявление о постановлении служить молебны о победе германского оружия отец Александр ответил решительным отказом:

– Навстречу вашему Гитлеру не пойду. Можете меня хоть сейчас застрелить. Есть у вас там пули в пистолете?

И тут произошло совсем неожиданное. Фрайгаузен вдруг решительно обнял батюшку и почти прорыдал:

– Как мне тяжело, батюшка, как мне тяжело! Я русский, я православный. Но я немец, я служу своему немецкому народу! Меня судьба надвое раздирает... [1].

Отец Александр ревностно проповедовал православную веру, старался помочь нуждающимся и ... ждал прихода советских властей. А когда этот день настал – отправился на 14 лет в лагерь. По возвращении про тот лагерь вспоминал:

«– А что ж, и там мне было очень неплохо. Особенно в последний год. Мне даже разрешили совершать богослужения в бараке. Начальство ко мне было благосклонно, я бы сказал, даже чрезмерно. До того меня любили, что никак не хотели выпустить, даже когда Хрущёв объявил амнистию» [1].

Итак, доминантная тематика произведений Д. Соболева и А. Сегеня – служение Богу, утешение и помощь людям в сложное военное время. Именно эта цель, очищение своей, нередко заблудшей души, объединяет главных героев обоих произведений, несмотря на «разность» их пути к Богу. Создание подобных фильмов о героических подвигах нашего народа играет важную роль в патриотическом воспитании современной молодежи.

#### **Список использованных источников**

1. Сегень, А. Ю. Поп [Электронный ресурс] / А. Ю. Сегень // Большая онлайн библиотека e-Reading. – Режим доступа : <http://www.e-reading.club/book.php?book=148729> (дата обращения: 10.03.2016)
2. Скаковская, Л. Н. Интерпретация темы Великой Отечественной войны в русской литературе XXI века [Электронный ресурс] / Л. Н. Скаковская // Российский писатель. – Режим доступа : <http://www.rospisatel.ru/konferenzija/skakovskaja.htm> (дата обращения: 10.03.2016)
3. Соболев, Д. В. Остров [Электронный ресурс] / Д. В. Соболев // Библиотека Максима Мошкова. – Режим доступа : [http://samlib.ru/s/sobolew\\_d/ostrov.shtml](http://samlib.ru/s/sobolew_d/ostrov.shtml) (дата обращения: 10.03.2016)
4. Яковлева Е. «Остров» везения. [Электронный ресурс] / Е. Яковлева // Российская газета RG.RU. – Режим доступа : <http://rg.ru/2007/02/28/sobolev.html> (дата обращения 19.04.2016)

### **КвартАл или квАртал? ОБ ОДНОЙ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКОЙ НОРМЕ.**

**В. И. Белоусова, Д. Муромцева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В широком смысле слова орфоэпия как раздел языкознания охватывает нормы произношения и ударения. В настоящей статье рассматривается орфоэпия словесного ударения, вызывающего активный интерес в современном обществе.



*Словесное ударение* – это выделение одного из слогов в не односложном слове. При помощи словесного ударения части звуковой цепи объединяются в единое целое – фонетическое слово.

Русское словесное ударение имеет ряд особенностей:

1. По своему характеру русское словесное ударение характеризуется как *силовое, динамическое*. Гласные звуки в русском языке сильнее, длительнее безударных и характеризуются особым тембром – качеством входящих в него звуков.

2. По месту расположения в слове ударение в русском языке является *свободным*, то есть может падать на любой слог и на любую морфему. Русское словесное ударение имеет определенную связь с морфемами. Оно может стоять на всех частях слова (приставке, корне, суффиксе, окончании): *пОезд, крАсный, дубОвый, травА*. В языке есть такие аффиксы, которые всегда находятся под ударением, например, суффикс *-ист*, префикс – *на* (*таксИст, баянИст; пАсынок, пАводок*).

3. Ударение в русском языке может быть *подвижным и неподвижным*. Подвижность/неподвижность ударения по-разному реализуется в формообразовании и словообразовании. Выделяется *формообразующее и словообразующее* подвижное и неподвижное ударение.

*При формообразовании* ударение может оставаться на одном месте: *кнИга – кнИгой – кнИги*. Такое ударение называется формообразующим неподвижным. В русском языке большая часть слов имеет формообразующее неподвижное ударение. В словах с формообразующим подвижным ударением происходит перенос ударения с одного слога на другой: *звездА – звЁзды*.

*При словообразовании* наблюдаются те же закономерности. Так, ударение у производящего и производного слов может оставаться на одной морфеме: *кнИга – кнИжный*. Такое ударение называется словообразующим неподвижным. В других случаях ударение производящих и производных слов падает на разные морфемы: *звездА – звЁздный*. В данном случае речь идет о словообразующем подвижном ударении.

4. Кроме основного сильного ударения в русском языке выделяют *слабое и побочное* ударения.

*Слабоударяемыми* могут быть некоторые двусложные и трехсложные предлоги и союзы (*через окнО*), относительные слова (*котОрый*), количественные числительные в сочетании с существительными (*четЫре часА*), глагольные связки *быть, стать* (*стАли корОче*) и др.

*Побочное ударение* – это дополнительное ударение, которое выделяется в некоторых сложных словах, состоящих из двух основ: *желЕзобетОн, дрЕвнеРУССкий, кИнофестивАль*; многих сложносокращённых словах, представляющих собой сложение части первого слова с полным вторым: *стрОйматериАлы, дрАмкружОк*; словах с приставками *после, сверх, около, ультра, супер* и др.: *свЕрхъестЕственный, УльтразвУк, сУпероблОжка, свЕрхпрИбыль*.

5. В русском языке существуют слова с вариативным ударением: *твОрог* и *творОг, инАче* и *Иначе, кулинарИЯ* и *кулинАрия* и др.

6. Ударение в русском языке может выполнять *смыслоразличительную функцию*.

Так, по месту ударения различаются:

– разные слова во всех формах (омографы): *Атлас* – *атлАс*, *мука* – *мУка*;

– некоторые формы разных слов (омоформы): *селО* (сущ.) – *сЕло* (глагол), *пИцца* (сущ.) – *пицА* (деепричастие);

– разные формы одного слова (омоформы): *вОлос* (ед. ч., им. п.) – *волОс* (мн. ч., род. п.), *нОги* (мн. ч., им. п.) – *ногИ* (ед. ч., род. п.);

– разные значения одного слова: *фенОмен* (научный термин) – *фенОмен памяти* и *феномЕн* (о редком, необычайном человеке) – *настоящий феномЕн* [6, с. 613].

7. Местом ударения различаются варианты слов:

– общенародный и профессиональный: *кОмпас* – *компАс*; *полифонИя* – *полифОния*);

– литературный и диалектный: *хОлодно* – *холоднО*; *вьЮга* и *вьюгА*;

– нейтральный и разговорный: *звонИт* – *звОнит*; *жалюзИ* и *жАлюзи*;

– литературный и народно-поэтический: *молодЕц* – *мОлодец*, *девИца* – *дЕвица*; *шЁлковая* и *шелкОвая*;

– современный и устаревший: *кладбИще* и *кладбИще*; *мУзыка-музЫка*.

Современный русский язык характеризуется наличием акцентологических норм. *Акцентологические нормы* – нормы, регулирующие выбор вариантов размещения и движения ударного слога среди неударных.

Разноместность и подвижность русского ударения создают трудности в соблюдении акцентологических норм.

Большие колебания в ударении наблюдаются в устной речи в слове *квартал*. Происходящее от романского прилагательного «четвертной», слово это в русском языке имеет два значения: 1) часть города, ограниченная четырьмя пересекающимися улицами; 2) часть года (3 месяца) [5, с. 271].

В связи с этим появились попытки различать с помощью ударений значения этих слов. Многие образованные люди считают, что ударение в этом слове падает на первый слог, если обозначаются временные рамки, а на второй слог, если идет обозначение места.

Данное мнение, безусловно, ошибочно. Все орфоэпические словари без исключения указывают на то, что ударение в этом слове падает на второй слог: *квартАл* [не *квАртал*] (для всех значений) [8, с. 214]; *квартАл* (во всех значениях) [9, с. 222]; *квартАл* [6, с. 206]; *квартАл* [1, с. 187]; *квартАл* (во всех значениях) [2, с. 260]; *квартАл*, нельзя *квАртал* [4, с. 72]; *квартАл* [7, с. 261]; *квартАл* (! неправ. *квАртал*) [3, с. 288].

Как видим, одни словари оставляют указание на литературный вариант без комментариев [1; 6; 7], другие рядом с вариантом *квАртал* содержат запретительные пометы – *неправ. нельзя, не* [3; 4; 8], в третьих содержится уточнение – для всех значений, что является значимым для акцентологической вариативности данного слова [2; 8; 9].

С целью выявления тенденции в использовании того или иного акцентологического варианта был проведен эксперимент, в котором приняли участие 50 студентов среднего и высшего профессионального образования факультета педагогического и художественного образования. В экспериментальном тексте, предложенном студентам, слово *квартал* употреблено в двух значениях.

*В этом квартале к нам прибыл известный врач-диетолог. Он продал клинике каталог, в котором к препаратам прилагаются все необходимые документы. Наша клиника расположена в двух кварталах от пединститута.*

Анализ акцентологических вариантов позволяет говорить о статистическом преобладании нормативного варианта произношения в словах *квартАл*. Причем при чтении данного слова, употребляемого в значении «часть города», большинство респондентов употребили нормативный акцентологический вариант *квартАл* (88 %). При произнесении данного слова, употребляемого в другом значении – «часть года», 60 % студентов произнесли данное слово в соответствии с орфоэпической нормой современного русского языка, однако 40 % предпочитают нелитературный вариант *квАртал*. Данные эксперимента отражены в таблице 1.

Таблица 1

#### Результаты экспериментального исследования

<i>Квартал</i> (отрезок времени)		<i>Квартал</i> (часть города)	
квартАл	квАртал	квартАл	квАртал
60 %	40 %	88 %	12 %

Примеры употребления данного слова находим в стихотворных произведениях современных поэтов, где рифма и ритм поэтических текстов указывают на правильный акцентологический вариант.

Так, в проанализированных поэтических произведениях Э. Асадова, В. Высоцкого, Д. Самойлова выявлены рифмы: *кварталы – устало, квартал – читал, квартала – металла*, способствующие правильному произношению данного слова.

*Неужто должны и теперь квартАлы  
Трястись под тяжелый трамвайный гром?  
И люди, с работы придя устало,  
Обязаны слушать, как самосвалы  
Ревут неистово за окном?!*

(Э. Асадов «Дайте спокойствие человеку»)

*– Уж ты б, Зин, лучше помолчала бы –  
Накрылась премия в квартал!*

*Кто мне писал на службу жалобы?  
Не ты? Да я же их читал?*

(В. Высоцкий «Диалог у телевизора»)

*Пройти вдоль нашего квартАла,  
Где из тяжелого металла  
Излиты снежные кусты,  
Как при рождественском гаданье.*

(Д. Самойлов «Пойти вдоль нашего квартала»)

В поэтических текстах Б. Окуджавы, Р. Рождественского ритм и размер стихотворного текста указывает на литературный акцентологический вариант.

*В чаду квартАлов городских,  
Среди несметных толп людских  
На полдороге к раю  
Звучит какая-то струна,  
Но чья она, о чем она,  
Кто музыкант – не знаю*

(Б. Окуджава «В чаду кварталов городских»).

*Мелькают квартАлы, и прыгать нельзя,  
– Дотянем до леса, – решили друзья.–  
Подальше от города смерть унесем.  
Пускай мы погибнем, пускай мы погибнем.  
Пускай мы погибнем, но город спасем*

(Р. Рождественский «Огромное небо»)

В большинстве стихотворных произведений слово *квартал* употреблено в значении: часть города, ограниченная четырьмя пересекающимися улицами. Только в отрывке из стихотворения В. С. Высоцкого «Диалог у телевизора» данное слово употреблено в значении часть года. Несмотря на то, что стихотворение представляет собой стилизацию разговорной речи двух малообразованных людей, в нем также употребляется литературный акцентологический вариант.

Таким образом, все современные орфоэпические словари предлагают только один произносительный вариант *квартАл* для любого значения данного слова.

Становление правильной устной речи требует кропотливой работы, поэтому студентам педагогических вузов, будущим учителям, следует максимально использовать время обучения для овладения современными акцентологическими нормами и приобретения устойчивых произносительных навыков.

Постановка правильной, орфоэпически грамотной речи необходима студентам педагогических вузов в их дальнейшей профессиональной деятельности. Владение нормами устной речи позволит им быть конкурентоспособными на современном рынке труда.

#### **Список использованных источников**

1. Иванова, Т. Ф. Русская речь в эфире. Комплексный справочник / Т. Ф. Иванова, Т. А. Черкасова. – М. : Русский язык – Медиа, 2004. – 345 с.
2. Иванова, Т. Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические формы / Т. Ф. Иванова. – М. : Русский язык-Медиа, 2005. – 893 с.
3. Каленчук, М. Л. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: нормы и её варианты / М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткин, Р. Ф. Касаткина. – М. : АСТ–ПРЕСС КНИГА, 2012. – 1008 с.
4. Львов, В. В. Школьный орфоэпический словарь русского языка / В. В. Львов. – М. : Дрофа, 2006. – 270 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 2009. – 944 с.
6. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы / под ред. Р. И. Аванесова. – М. : Русский язык, 1987. – 703 с.
7. Розенталь, Д. Э. Словарь трудностей русского языка / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Айрис-пресс, 2012. – 832 с.
8. Русское литературное произношение и ударение / под ред. Р. И. Аванесова, С. И. Ожегова. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1960. – 708 с.
9. Словарь ударений для работников радио и телевидения. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 688 с.
10. Суперанская, А. В. Ударение в заимствованных словах в современном русском языке / А. В. Суперанская. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 312 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ МОРДОВСКИХ ИГР В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Н. Ф. Беляева, Е. П. Пятыркина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

На волне этнического ренессанса возрос интерес к изучению истории и культуры своего народа. Отношение к своим истокам, к своему прошлому, что окружает человека с детства, становится неотъемлемой частью жизни, источником духовной зрелости и любви к малой родине. Русский философ Н. Бердяев особо подчеркивал, что «человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек...» [1].

Формирование этничности зависит от степени освоения культуры своего этноса, основных этнических показателей: языка, традиций, социальных и этнических норм поведения, ценностных ориентаций. Только благодаря процессу социализации человек может существовать как полноценный член своего этно-

са, способный ориентироваться в окружающей его этнической среде, пользоваться всем тем, что создано предыдущим поколением.

Одним из важнейших факторов развития современного общества выступает рост национального самосознания, сопровождающийся повышенным интересом к проблемам этнокультурной идентификации. Изучение национальной культуры рассматривается как необходимое условие процесса трансляции культуры от поколения к поколению. Идеи сохранения и развития родной культуры отражены в ряде документов, в частности, в «Концепции национальной общеобразовательной политики», «Национальной образовательной инициативе „Наша новая школа”», «Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования». В них подчеркивается значимость и важность этнокультурного образования, которое должно способствовать консолидации общества, сохранению социального пространства страны, преодолению этнической и конфессиональной напряженности, равноправию национальных культур. Характерным признаком этнокультурного образования является его направленность на становление этнического самосознания, осознания своей принадлежности к определенной этнической общности, этнической идентичности, формирование этнокультурной толерантности. Для повышения эффективности этнокультурного образования в контексте основных положений принципа народности предусматривается включение в содержание образования фольклорного материала, традиций, обычаев, в том числе и игр.

В рамках настоящей работы рассматриваются традиционные мордовские игры, их роль в процессе инкультуризации, освоения индивидуальных элементов своей культуры.

Одной из форм первичного приобщения к народной культуре является игра, отвечающая способностям детской психики. Первые игры появились еще на заре цивилизации. Игры – это отражение характерных сторон жизни того или иного народа, они позволяют увидеть многие исторические сюжеты в необычном свете. Древнегреческий философ Платон, как и его учитель, Сократ, ратовал за использование игры при освоении ремесла и обучении чтению. В начале н. э. римский адвокат и оратор Марк Фабий Квинтилион рекомендовал использовать игру в процессе образования [2].

История народных игр органически связана с историей народа, с его трудовой деятельностью, бытом, обычаями, традициями. Первоначально игра отображала только трудовые или бытовые действия. Поэтому начальный этап конструирования детских игр характеризовался подражательными действиями, имитирующими собирательство и охоту (как наиболее древние формы человеческой деятельности). Постепенно функции игры заметно расширились. В процессе игровой деятельности формируется не только физические качества, но и осваиваются те функции, которые необходимы в будущем. Через игры происходит овладение первичным объемом культурных знаний, социального опыта. Народные игры на протяжении веков впитывают воспитательные традиции, творческие находки многих поколений. В современных условиях возрождению подлежат не любые, а лучшие из старинных народных игр. В процессе игры де-

ти исподволь приобретают накопленные многими поколениями знания об окружающем мире, представления об этике и морали, сведения о народном быте, утвари, народных праздниках, обычаях и обрядах. Игра во многом помогает преодолеть языковой и культурный барьер между поколениями. К сожалению, в последние годы наблюдается угасание традиционной игровой культуры, особенно подвижных народных игр. Все больше стали вытесняться и сложные, коллективные игры с правилами. Вместе с тем происходит утрата их символики, игровых текстов, терминологии. Фактически из современных игр вымываются основные признаки традиционности. Все это приводит к разрыву преемственности между старыми этническими основами и новыми веяниями в культуре. Исходя из этого, в контексте этнокультурного образования актуализировался вопрос о включении в педагогический процесс народной игры. Это открывает уникальные возможности изучения культурных процессов в ином, более объемном ракурсе. Дети в своих играх подражали действиям и поведению старших, использовали инвентарь, весьма сходный с применяемым в повседневной жизни. При этом в подавляющем большинстве случаев в игры включались уже готовые предметы, и дети старались найти их, приспособить к требованиям игры при помощи собственной фантазии. Часто они весьма искусно изготавливали этот инвентарь по совету, а иногда под руководством старших.

Игры в жизнь ребенка входят очень рано. Игры младших детей мордовского народа очень просты и включают в себя медленную и быструю ходьбу, бег, лазанье, преодоление небольших препятствий. Например, игры в «затаилки» и «домики». Они требуют физических и волевых усилий, внимания, а также соответствующей координации. Таким образом, игры позволяют удовлетворить потребность детей в движении.

Многие подвижные игры мордовских детей обладают одной особенностью: в них кому-нибудь одному приходится противостоять остальным, то есть «водить» в игре. Чтобы поставить всех играющих в равное положение при выборе водящего, роль которого часто бывает трудна, существовало немало разных способов. Чаще всего, конечно, бросали жребий (метались, размётывались, коновались, делились, разбантовывались, наводили). Для этого тянули спички или соломинки, бросали палки (кто дальше бросит или у кого на какой конец упадет) или мерялись на них, по очереди обхватывая руками, бежали наперегонки до условленной цели и т.д. Но у малышей самым излюбленным и распространенным способом конания были небольшие ритмичные приговорки, которые известны под названием считалок. Часто они не имеют смысла и представляют собой набор созвучных слов. Например, среди мордовских детей широкое распространение имеют такие считалки:

1. Штирине, вирине,  
Попороки, мороски,  
Шупки, лапки,  
Богача лопатки.

2. Шарага, варага,  
Ведьма, лудьма,

Дикий, викий,  
Перевикий,  
Шоша, ковка,  
Иван – дуду,  
Маков – Яков,  
Клек!

По правилам, водящим становится тот, на кого падал жребий. Эти считалки использовались во время игр в «Догонялки», «Прятки», «В курочек», «В слепую старуху», «В белочек», «В ворону».

В школьной практике широко используются игры с мячом, шаром, в городки. Эти игры способствуют развитию мускул рук, ног, грудной клетки, сердца и рассчитаны в основном на мальчиков. Так как во время этих игр игроки делятся на две равные команды, то они воспитывают у подростков чувство дружбы, товарищества, коллективизма, усиливают стремление к самостоятельности. Это тем более важно, ибо произошедшие глубокие изменения в экономике, социальной сфере, идеологии сформировали новые установки и ценности, появились новые факторы оценок тех или иных процессов и явлений. Все это привело к изменению ценностных ориентаций молодежи, деформировало ранее существующие убеждения и взгляды. Именно поэтому формирование духовно-нравственных качеств, здорового образа жизни подрастающего поколения является весьма актуальной темой. Играя в народные подвижные игры дети не только знакомятся на практике с традициями и культурой своего народа, но и начинают осознавать себя частью своего этнического социума. Они учатся уважать свою историю, культуру, язык, а самое главное – это физическое развитие детей. Поэтому среди народных игр больше всего было построено на беге и преследовании. Они не только помогали детям реализовать бурное желание постоянно двигаться, но и благодаря заключенному в них соревновательному элементу развивали такие необходимые качества, как стремление к лидерству, настойчивость и выносливость.

Очень интересны и полезны для здоровья игры «Утки и лисы», «В курочек», «В медведя». Например, во время игры «Утки и лисы» играющие делятся на лис и уток. «Лисы» начинают охотиться за «утками», бросая в них мяч. Когда не остается ни одной «утки», стороны меняются местами. В этой игре совершенствуются двигательные мышцы, работоспособность пальцев и всей руки. Особенность этих игр состоит в том, что в них можно было играть как в спортзале, так и на улице.

По-прежнему востребованы игры в прятки, догонялки, с мячом. По своему характеру они представляли собой подготовительные упражнения к более сложным развлечениям взрослых. В таких играх оттачивались умения согласовывать свои усилия с действиями других игроков, быстрота реакции, сила и глазомер. Широкое распространение имеют игры с предметом, например, «В колечко». Для игры с помощью жеребьевки выбирали двух водящих. Задача первого водящего состояла в том, чтобы незаметно отдать одному из игроков



колечко, а второй водящий должен найти его. Если он угадывал правильно, то они менялись местами. В качестве колечка мог выступать любой предмет.

В детской среде большой популярностью пользуется игра «Каргинеса» («В журавля»). Для этой игры из числа играющих выбираются «старушка» и «журавлиха». «Старушка» отходит от играющих, садится и начинает «вскапывать луг». «Журавлиха» набирает себе «журавлей». Остальные берутся за одежду друг друга и с криком: «Тур-лур, тур-лур» ходят по лугу, а затем подходят к «старушке». «Журавлиха» вступает в диалог со «старушкой»:

- |                                 |                                    |
|---------------------------------|------------------------------------|
| – Бабай, а бабай, месть тейнят? | – Бабушка, а бабушка, что делаешь? |
| – Лотка чуваш.                  | – Ямку копаю.                      |
| – Лоткось мезекс?               | – Ямка зачем?                      |
| – Ярмак вешнян.                 | – Деньги ищу.                      |
| – Ярмакось мезекс?              | – Деньги зачем?                    |
| – Салмукс раман.                | – Иголку куплю.                    |
| – Салмуксось мезекс?            | – Иголку зачем?                    |
| – Кескав сустан.                | – Мешок сошью.                     |
| – Кескавсь мезекс?              | – Мешок для чего?                  |
| – Кевнят пештян.                | – Камешками наполню.               |
| – Кевнетне мезекс?              | – Камешки для чего?                |
| – Тонть эйдеть пряс.            | – На голову твоих детей.           |

После последних слов «старушка» поднимается и начинает ловить «журавлей». «Журавлиха» защищается, а «журавлята» кричат: «Тур-лур. Тур-лур». Игра считается законченной, когда «старуха» переловит всех «журавлей».

Весьма востребованы игры-хороводы, построенные на потешках и исполнение определенного праздничного действия или народной песни. Через эти игры дети получают представление о народных традициях, учатся исполнять национальные песни.

Таким образом, традиционные игры являются важнейшим способом передачи народных традиций, фольклора, обычаев и обрядов. Участвуя в народных играх, дети познают материальную и духовную культуру своего народа, проникаются его духом. Игры являются эффективным способом сохранения здоровья, в физическом развитии. Не случайно утверждает пословица: «В движении сила». Народные игры мордвы необходимо рассматривать в органическом единстве со всей духовной культурой современного общества и как одно из важных средств воспитания подрастающего поколения республики.

#### Список использованных источников

1. Бердяев, Н. А Судьба России / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2004. – 336 с.
2. Ольтецеин, И. П. Гений войны и желтый карлик / И. П. Ольтецеин // История. – № 1. – 2008. – С. 31-45.
3. Таракина, Э. Н. Детский фольклор / Э. Н. Таракина. – Саранск. : Красный Октябрь, 1971. – 236 с.

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

**Т. В. Бикейкина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

На современном этапе происходят серьезные изменения в сфере исторического образования. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в основной школе влечет за собой пересмотр сложившейся методической системы образования и выдвигает перед учителем истории новые задачи, связанные с организацией урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Историческое образование стоит в ряду дисциплин, отвечающих за достижение современного национального воспитательного идеала гражданина России, который способен принимать судьбу Отечества как свою личную и осознавать ответственность за настоящее и будущее своей страны.

Дополняя материал учебных пособий и современных информационных средств личностным знанием истории и опытом ее осмысления, преподаватель вводит школьников в диалог времен и поколений. Он помогает учащимся увидеть за фактами и процессами истории жизни и судьбы реальных людей, известных и малоизвестных, выдающихся и обычных. Это способствует эмоциональному восприятию и более полному и глубокому пониманию молодыми людьми прошлого, настоящего и будущего, осознанию ими своего места в эстафете поколений.

Особое место в дидактике истории занимает такое явление как компетентность учащихся в области исторического прошлого. Как определить уровень исторической образованности, что понимать под качеством исторического образования и как его измерить? Эти вопросы также являются предметом дидактики истории. Традиционная проверка и учет знаний ограничивались лишь проверкой знаний и умений.

В Концепции исторического образования определено место истории в системе общего среднего образования, ее гносеологический и мировоззренческий потенциал. История представляет собой хранилище сведений о человеке и обществе с глубокой древности до современности [5, с. 23].

Изучение истории служит основой развития нравственной и социокультурной сфер личности в соотношении с историческим опытом человечества. Оно помогает раскрыть корни и предпосылки распространения таких востребованных в современном обществе ценностей, как патриотизм, гражданственность, свободы и права человека и др. В курсах истории представлены примеры общественного служения и самоотверженных поступков многих людей, способствовавших утверждению этих ценностей [4, с. 3].

Требования к подготовке по истории выстраиваются в логике основных процедур исторического познания (от систематизации фактов к реконструкции

и описанию событий, от анализа источников к объяснению и т.д.). Учитывается также принятое в современной педагогике положение о взаимосвязи категорий «знания», «отношения», «деятельности» в учебном процессе. Исходя из этого, предусматриваются следующие группы требований к подготовке обучающихся при получении основного общего образования по истории:

1. Работа с хронологией (знать даты важнейших событий и периодизацию ключевых процессов отечественной и всеобщей истории; соотносить исторические события во времени, осуществлять их синхронизацию).

2. Знание исторических фактов, работа с фактами (характеризовать место, обстоятельства, участников и результаты важнейших исторических событий; группировать, классифицировать и систематизировать факты).

3. Работа с историческими источниками (анализировать и использовать данные исторических карт; проводить поиск и сопоставление информации источников; характеризовать назначение и информационные особенности источников).

4. Историческое описание, реконструкция событий (представлять рассказ об исторических событиях и их участниках; характеризовать условия и образ жизни людей в различные исторические эпохи; составлять описание исторических объектов, памятников и др.).

5. Анализ, объяснение (различать исторический факт и его описание; соотносить единичные факты и общие явления; характеризовать существенные признаки исторических событий и явлений; раскрывать значение важнейших исторических понятий; сравнивать исторические события и явления, определять в них общее и различия; излагать суждения о причинах и следствиях исторических событий).

6. Работа с версиями, оценками (приводить и сопоставлять оценки исторических событий и личностей, изложенные в учебной и научно-популярной литературе; определять и аргументировать свое отношение и оценку наиболее значительных событий и личностей в истории).

7. Применение знаний и умений в общении, социальной среде (применять исторические знания для объяснения причин и сущности современных событий, оценки их значения; использовать знания об истории и культуре своего и других народов в общении с людьми в школе и внешкольной жизни как основу диалога в поликультурной среде; способствовать сохранению памятников истории и культуры – участвовать в создании школьных музеев, в учебных и общественных мероприятиях по поиску и сохранению памятников истории и культуры и др.) [3, с. 8].

Важным вкладом истории в образование и развитие личности является историзм как принцип познания и мышления. Он предполагает осознание принадлежности общественных явлений тому или иному времени, понимание неповторимости конкретных событий и вместе с тем изменение, движение самого бытия человека и общества. Изучение истории не обходится без соотнесения прошлого и настоящего, а во многом даже диктуется потребностью в таком соотнесении. История раскрывает перед учащимися многообразный опыт отно-

шений, взаимодействия людей в минувшее и настоящее время. При этом неизбежно возникают ситуации диалога времен, культур, образа мысли, мотивов поведения, нравственно-этических систем и т.д.

Школьное историческое образование является сложноорганизованной системой и ее совершенствование возможно лишь при условии учета реальных тенденций, обуславливающих ее развитие. Ответственность за успешное осуществление целей и задач исторического образования лежит, прежде всего, на учителе истории.

Для развития творческих способностей учащихся учителя истории активно используют внеурочную работу по предмету, включая учащихся в исследовательскую, творческую, коммуникативную деятельности в различных формах. Этот путь позволяет удовлетворить потребности учащихся. В настоящее время активно развивается музейная педагогика, которая решает задачи воспитания современной личности посредством приобщения к историческому, культурному, техническому и нравственному опыту человечества на различных уровнях. Возрождаются школьные музеи, активизируется деятельность музеев по сотрудничеству со школами.

Цели изучения истории в современной школе заключаются в образовании, развитии и воспитании личности, способной к самоидентификации и познанию себя и окружающей действительности в преемственной связи прошлого, настоящего и будущего, активно и творчески применяющей исторические знания в широком спектре социальных взаимодействий, присущих современному миру.

В задачи изучения истории входят:

- ознакомление учащихся с совокупностью знаний об историческом пути и опыте своей страны и человечества, служащих основой индивидуального и социального самоопределения личности;

- формирование ценностных ориентаций и убеждений школьников на основе осмысления социального, духовного, нравственного опыта людей в прошлом и настоящем: воспитание патриотизма и гражданственности, приверженности идеям гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, взаимопонимания между народами;

- выработка у школьников представлений о многообразии отражения и объяснения событий истории и современности, навыков работы с источниками исторических, гуманитарных знаний;

- развитие у учащихся способностей рассматривать события и явления прошлого и современности с позиций историзма, с использованием приемов исторического анализа;

- формирование у школьников умений применять исторические знания для осмысления сущности и оценки современных общественных явлений, во взаимодействии с другими людьми в современном поликультурном обществе [3, с. 10].

Указанные цели реализуются через содержание школьного исторического образования. Исходя из методологических подходов современной отечествен-

ной исторической науки и задач школьного исторического образования, можно выделить общие принципы формирования содержания школьных курсов истории:

1. Многоуровневость. История раскрывается в школьных курсах на разных уровнях: как история всемирная и история Отечества, история региона и края, города и села, история семьи и т.д.

2. Многоаспектность. В школьных курсах предусматривается отражение различных сфер исторического бытия людей: материального производства, экономики, социальных отношений, политики, идеологии, духовной культуры, взаимоотношений между народами и государствами и т.д.

3. Диалектичность. Историческая картина раскрывается в школьных курсах с опорой на категории многообразия и противоречивости развития человечества. Для этого используются характеристики интересов различных социальных общностей, противоречий и альтернатив, объективных и субъективных факторов, определяющих ход исторических событий, роли человека (индивидуума, личности, лидера) в истории.

4. Историзм. Принцип историзма выполняет в школьных курсах истории структурообразующую, аналитическую и мировоззренческую функции. В соответствии с этим принципом прослеживаются генезис и развитие важнейших явлений и процессов, складывается представление об основных исторических эпохах. Исторический анализ позволяет раскрыть происхождение различных явлений, направленность и динамику их развития, их наиболее существенные, «закрепляемые исторически» черты. В мировоззренческом отношении историзм предполагает восприятие событий, явлений, личностей в контексте эпохи, в адекватной ей системе ценностей (идейных, нравственных и т.д.) и уже затем соотнесение их с представлениями и ценностями современного общества. Таким образом, он помогает учащимся осознать свое место в историческом движении.

5. Комплексность исторической информации (от факта источника к факту историка). Предполагается, что в содержание школьного курса наряду с текстами историков включаются разнообразные исторические источники, которые не только придают изложению наглядность и образность, но и служат объектами целенаправленной познавательной деятельности учащихся. Исторический (в старших классах – источниковедческий) разбор этой информации – обязательный компонент учения, способствующий развитию аналитического, критического мышления учащихся, формированию у них навыков оценки и аргументации.

6. Объект-субъектность истории. Присущее историческому знанию субъективное восприятие явлений, выражающееся в их оценках, определении значимости и т.д., отражается и в содержании школьных курсов истории. Более того, именно на материале истории учащиеся получают широкие возможности, сопоставляя различные подходы и оценки, приобрести опыт определения и обоснования собственных позиций [2, с. 132].

Основу школьных курсов истории составляют следующие содержательные линии:

– Историческое время – год, век, тысячелетие, эпоха; периодизация истории.

– Историческое пространство – историческая карта мира и России, ее динамика; отражение на исторической карте основных географических, экологических, этнических, социальных, геополитических характеристик развития человечества.

– Историческое движение:

1. Человек в истории: а) условия жизни и быта людей в различные исторические эпохи; б) потребности, интересы, мотивы действий людей; в) восприятие мира, ценности;

2. Эволюция трудовой и хозяйственной деятельности человека, развитие материального производства, техники; изменение характера экономических отношений;

3. Формирование и развитие человеческих общностей – социальных, этнонациональных, религиозных и др.; социальные движения в истории;

4. Образование и развитие государств, их исторические формы и типы; эволюция и механизмы смены власти; взаимоотношения власти и общества; основные вехи политической истории;

5. История познания человеком окружающего мира и себя в мире; становление религиозных и светских учений и мировоззренческих систем; развитие научного знания и образования, развитие духовной и художественной культуры;

6. Развитие отношений между народами, государствами, цивилизациями (соседство, завоевания, преемственность); проблема войны и мира в истории [1, с. 5].

Совершенствование учебного курса «История России» должно быть также нацелено и на максимальную реализацию Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, определяющей социальный заказ современной общеобразовательной школе как определенную систему общих педагогических требований, соответствие которым обеспечит эффективное участие образования в решении важнейших общенациональных задач. В ней, в частности, отмечается, что «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации». Центральной базовой национальной ценностью в документе назван патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству.

ФГОС ООО нормативно закрепил необходимость формирования патриотизма в числе требований к личностным результатам освоения основных образовательных программ всех ступеней общего образования.

При получении начального общего образования у учащегося, в частности, должны быть сформированы «основы российской гражданской идентичности, чувство гордости за свою Родину, российский народ и историю России».

При получении среднего (полного) общего образования «личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн)».

Требования к личностным результатам освоения основных образовательных программ общего образования поддержаны требованиями к предметным результатам для предметных областей «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», «Общественно-научные предметы», «Общественные науки».

Так, в ФГОС начального общего образования утверждены, в частности, следующие требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования для предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»:

- понимание особой роли России в мировой истории, воспитание чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы;

- сформированность уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни.

ФГОС основного общего образования требует, чтобы изучение предметной области «Общественно-научные предметы» обеспечило: формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся, личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации;

ФГОС основного общего образования требует следующих результатов освоения учебных курсов «Истории России» и «Всеобщей истории», входящих в состав предметной области «Общественно-научные предметы»:

- формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур;

- овладение базовыми историческими знаниями, а также представлениями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов;

- формирование умений применения исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире;
- формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества;
- развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней;
- воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве [6].

В соответствии с требованиями ФГОС среднего (полного) общего образования, изучение учебного предмета «История» на базовом уровне в рамках предметной области «Общественные науки» должно обеспечить:

- сформированность представлений о современной исторической науке, ее специфике, методах исторического познания и роли в решении задач прогрессивного развития России в глобальном мире;
- владение комплексом знаний об истории России и человечества в целом, представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе;
- сформированность умений применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении;
- владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением различных источников;
- сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике.

#### **Список использованных источников**

1. Абдулаев, Э. Н. Деятельностный подход в преподавании истории в рамках требований нового стандарта / Э. Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе – 2012. – № 1. – С. 3–7.
2. Вяземский, Е. Е. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Просвещение, 2012. – 192 с.
3. Иоффе, А. Н. Структура современного урока истории и обществознания как основа организации деятельности учащихся / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2012. – № 1. – С. 7–13.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2011. – 90 с.
5. Преподавание новейшей истории России в школе / сост. Ю. А. Никифоров, Е. Е. Вяземский, А. Н. Иоффе. – М. : Просвещение, 2012. – 212 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://standart.edu.ru>.



# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

А. А. Бирюков<sup>2</sup>

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Физическое развитие, наряду с рождаемостью, заболеваемостью и смертностью, является одним из показателей уровня здоровья населения. На процесс физического развития оказывают влияние самые многообразные факторы: хронические соматические заболевания детского возраста, нарушения питания, социально-гигиенические, климатические и экологические условия, наследственность [3, с. 39].

Дошкольный возраст является одним из наиболее ответственных периодов в воспитании детей. Именно в этом возрасте закладываются основы здоровья, физического развития, развиваются двигательные способности, формируется интерес к физической культуре и спорту, воспитываются личностные, морально-волевые и поведенческие качества.

Целью физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях являются освоение основных двигательных действий, подготовка к физическому воспитанию в школе, профилактика заболеваний и укрепление здоровья средствами физической культуры [6].

Формами организации занятий по физическому воспитанию дошкольников являются индивидуальные занятия с детьми раннего возраста, физкультурные занятия как основная форма учебно-воспитательной работы, утренняя гимнастика, физкультминутка, подвижные игры, физкультурный досуг, физкультурные праздники, самостоятельная двигательная активность детей, турпоходы, секционные занятия, соревнования семей.

К средствам физического воспитания в детских садах относятся первоначальные основы базовых видов спорта (легкая атлетика, гимнастика, подвижные и спортивные игры, лыжные гонки, плавание) и элементы естественных двигательных действий (катание с горки, по ледяной дорожке, преодоление препятствий и др.).

В многочисленных публикациях последних лет отмечается тревожная тенденция прогрессивного ухудшения состояния здоровья детей, намечается негативная тенденция увеличения числа детей, имеющих недостатки в физическом и психическом развитии.

Среди многих факторов (социально-экономических, демографических, культурных, гигиенических), которые оказывают влияние на состояние здоро-

---

<sup>2</sup> Научный руководитель: В. П. Власова, д-р мед. наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

вья и развитие детей, по интенсивности воздействия физическая культура и правильное физическое воспитание занимает важное место. Сегодня не вызывает сомнения, что в условиях возрастания объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности гармоническое развитие организма дошкольника невозможно без формирования физической культуры.

Вопросы оздоровления детей были и остаются наиболее актуальными в практике общественного и семейного воспитания. Формирование здоровья детей является приоритетным направлением деятельности любой дошкольной организации. Только в условиях совместной деятельности родителей и педагогов может быть обеспечена положительная динамика показателей, характеризующих здоровье детей и их ориентацию на здоровый образ жизни.

А. В. Кенеман разработаны научная основа и методические подходы к физическому воспитанию дошкольников. Она рассматривает физическую культуру как одно из достижений человечества и убедительно раскрывает необходимость формирования и развития двигательной культуры с раннего детства [3, с. 61]. Особое место в области физического воспитания детей дошкольного возраста занимают труды Д. В. Хухлаевой (1972) по созданию приемов и методов обучения, методических пособий и программ для дошкольных учреждений по формированию и развитию двигательных навыков дошкольника [3, с. 152].

Подготовка педагогических кадров к взаимодействию с семьей в решении вопросов физического воспитания детей является одним из важнейших направлений совершенствования профессиональной подготовки, как воспитателей, так и работников физического воспитания.

Согласно Федеральным государственным требованиям (ФГТ) выделяют 4 основных направления развития дошкольников: физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое [6]. Физическое направление развития, в свою очередь, включает следующие образовательные области: физическое развитие: физическая культура; физическое развитие: здоровье.

Целью физического воспитания является формирование у детей основ здорового образа жизни. Однако физическое воспитание дошкольников не является простым процессом. Усвоение техники выполнения физических упражнений проводится на занятиях по физической культуре, но затем ребенок использует эти движения в повседневной жизни самостоятельно, поэтому привычка действовать определенным образом будет успешной только при тесном взаимодействии воспитателя по физической культуре, воспитателя группы и семьи [1, с. 152].

Семья и педагоги – воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда учителя и родители станут союзниками. Основу этого союза представляют единство стремлений, взглядов, выработанные общие цели и воспитательные задачи, пути достижения намеченных результатов.

Педагоги всех времен отмечали, что самое благотворное влияние на формирование детской души, развитие физических сил и способностей оказывает

игра. Чем же игра привлекает детей? Прежде всего, интересен сам процесс действий, постоянно меняющиеся игровые ситуации. Приходится самостоятельно находить выход из неожиданных положений, взаимодействовать с товарищами, проявлять ловкость и быстроту, выносливость и силу. Уже одно представление о предстоящей игре способно вызывать у детей положительные эмоции, приятное волнение.

Игровая деятельность имеет уникальные возможности в физическом и нравственном воспитании школьника, особенно в развитии познавательных интересов, выработке воли и характера, формирования умения ориентироваться в окружающей действительности, воспитании коллективизма [5, с. 152].

Целью экспериментального исследования в рамках непосредственной образовательной деятельности «Физическая культура» явился поиск эффективных форм совершенствования физического воспитания старших дошкольников. В качестве опытной группы выступили 22 старших дошкольника, их родители, воспитатели Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 64» г. Саранска. В качестве контрольной группы выступили 18 старших дошкольников МБДОУ «Детский сад № 44».

Экспериментальное исследование проведено в 3 этапа: на первом этапе проведено анкетирование педагогов, родителей и детей, диагностическое тестирование физической подготовленности детей; на втором проведена непосредственная образовательная деятельность; на третьем этапе проведено контрольное тестирование физической подготовленности детей и оценка эффективности проведенной работы.

Анкетирование педагогов показало, что наиболее распространенными формами физического воспитания детей в МБДОУ «Детский сад № 64» являются традиционные формы: физкультурные занятия, утренняя гимнастика, физкультминутка, подвижные игры, физкультурный досуг, физкультурные праздники, самостоятельная двигательная активность детей.

Диагностика физического развития дошкольников осуществлялась комплексно. В исследовании приняли участие 40 детей – из них 22 ребенка экспериментальной и 18 детей контрольной групп. Целью наблюдений, бесед с дошкольниками являлось выяснение характера отношений к физическому воспитанию.

Беседы с детьми свидетельствуют о том, что главную роль в жизни ребенка 6-ти лет играет семья: детям больше хочется общаться со своими родителями, заниматься спортом. Роль детского сада в жизни ребенка недостаточна и составляет около 20 % в обеих группах, что определяет необходимость формирования положительного отношения детей по вопросам воспитания физической культуры в детском саду.

Данные диагностического тестирования старших дошкольников показывают, что уровень физического развития старших дошкольников оставляет желать лучшего: 38,3 % детей экспериментальной и 36,7 % детей контрольной групп имеют низкий уровень развития физических качеств. Самые худшие результаты получены при тестировании детей на выносливость и силу ног. Высо-

кий уровень развития физических качеств имеют только 9,0 % детей экспериментальной и 11,2 % контрольной групп в тестировании на скорость и гибкость.

Полученные данные подтвердили необходимость поиска новых форм физического воспитания: взаимодействия педагогов детского сада и семьи в вопросах воспитания физической культуры; определили необходимость проведения работы на налаживание совместной деятельности педагогического коллектива детского сада и родителей в необходимости опережающего воздействия средств физической культуры на здоровье дошкольников.

Работа с родителями подтолкнула к осознанию родителями роли физической культуры в воспитании и развитии здоровья детей, созданию благоприятных условий для развития физической культуры в семье, а результатом взаимодействия воспитателей, родителей и детей стало общение на основе совместной двигательной деятельности, для чего были разработаны и апробированы комплексы подвижных игр для организации физкультпауз и физкультминуток, а также и комплекс подвижных игр для организации спортивных праздников, физкультурно-массовых мероприятий дошкольников совместно с родителями.

Для обучающего эксперимента были выбраны 3 простые по сюжету и содержанию развивающие подвижные игры, адекватные возрасту, состоянию психики и физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста. Все предложенные игры имели сюжетный характер, что делало их интересными и интересными для дошкольников, способствовало формированию интереса к выполнению физических упражнений. Все упражнения подбирались с учетом их доступности для детей и предлагались детям по принципу «от простого к сложному».

В подвижных играх используются знакомые и доступные виды естественных движений: ходьба, бег, лазанье, перелезание, прыжки, упражнения с мячом, в них нет сложной техники и тактики, а правила всегда можно изменить соответственно физическим и интеллектуальным возможностям ребенка. Желание играть – главный стимул, побуждающий ребенка к игровой деятельности.

Организованный по окончании обучения контрольный эксперимент показал, что систематическая организация и проведение подвижных игр способствует формированию у дошкольников интереса к собственной двигательной активности, привычки к повседневным занятиям физической культурой. Полученные в ходе контрольного исследования результаты убедительно доказывают целесообразность и необходимость организации и проведения подвижных игр в целях совершенствования непосредственной образовательной деятельности по физическому воспитанию дошкольников.

Данные контрольного тестирования старших дошкольников через 3 месяца работы выявил положительное влияние подвижных игр. Уровень физического развития старших дошкольников опытной группы значительно вырос: низкий уровень физических качеств снизился до 28,2 %, повысилось количество детей со средним уровнем развития физических качеств до 58,2 %, с высоким – до 13,6 %.

Таким образом, темп прироста физических качеств в опытной группе детей составил в среднем 11,9 %. А это свидетельствует о том, что прирост физических качеств детей произошел за счет естественного роста и целенаправленной системы физического воспитания. Темп прироста физических качеств в контрольной группе составил в среднем 9,4 %. Это говорит о том, что прирост физических качеств детей произошел за счет естественного роста и роста естественной двигательной активности.

Таким образом, улучшение показателей физических качеств позволяет сделать вывод об эффективности использования предложенной методики физического воспитания старших дошкольников. Непосредственная образовательная деятельность в физическом воспитании дошкольников является эффективной только при активном взаимодействии всех участников педагогического процесса: сотрудничества и взаимодействия семьи и детского сада в воспитании физической культуры старших дошкольников.

#### **Список использованных источников**

1. Арнаутова, Е. П. Практика взаимодействия семьи и современного детского сада : метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 213 с.
2. Вавилова, Р. И. Сборник инструктивно-методических материалов по физической культуре / Р. И. Вавилова. – М. : Просвещение, 2008. – 245 с.
3. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / А. В. Канеман, Д. В. Хухлаева. – М. : Просвещение, 1972. – 271 с.
4. Кожухова, Н. Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях / Н. Н. Кожухова. – М. : Академия, 2002. – 161 с.
5. Пензулаева, Л. И. Физкультурные занятия с детьми 5–6 лет : пособие для воспитателя детского сада / Л. И. Пензулаева. – М. : Просвещение, 2003. – 143 с.
6. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://doxyabinka12.narod.ru>.

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ АНГЛИИ И РОССИИ**

**А. О. Букарева, Я. А. Комарова, Е. В. Рябова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Правовая культура занимает обособленное место в социокультурном пространстве, так как полностью не совпадает ни с одним видом культуры (материальной, духовной, политической и т.д.). С одной стороны, она создает уникальное сочетание как материальных, так и духовных компонентов. С другой, находится в органичном единстве и взаимосвязи с остальными областями культуры, а именно политической, нравственной, эстетической.

«Правовая культура – это весь правовой космос, охватывающий все моменты правовой формы общественной жизни людей. Культура здесь как раз и состоит в способности и умении жить по этой форме, которой противостоит неоформленная (неопределенная, неупорядоченная, хаотичная, а потому и произвольная) фактичность...», – считает В. С. Нерсесянц [5, С. 43].

Огромное значение в формировании и развитии правовой культуры имеют обычаи и традиции – составляющие культуры общества и являющиеся ее основанием; правовые доктрины, традиции, судебная практика собственного государства; а также нормы и судебная практика международного и зарубежного (национального) права.

Правовая культура каждой из рассматриваемых стран обладает национальной социальной идентичностью. Факторами возникновения, развития и выражения настоящего состояния правовых культур послужили географическое положение, национальные традиции и обычаи, степень воздействия римского права, экономические условия и нормативная самобытность. Рассмотрим их подробнее.

**Россия.** Одним из важнейших факторов формирования правовой культуры в России, как считают некоторые исследователи, является православие, которое долгое время являлось и является для многих граждан опорой в вопросах морали. Библия как свод непреложных правил и законов по сей день не просто пылится на полке, а скрупулёзно перечитывается и впитывается предыдущим поколением, дабы передать знание последующим. Об этом пишет представитель славянофильского течения К. С. Аксаков: «Россия никогда не обоготворяла право, не верила в его совершенство, совершенства от него не требовала», она «смотрела на него как на дело второстепенное, считая первостепенным делом веру и спасение души» [1, С. 2]. На откровенно негативную сторону этой особенности указывает профессор О. В. Мартышин: «Вера, истина, справедливость ставились религиозным сознанием выше закона, что по-своему верно, но в то же время может легко привести к правовому нигилизму, желанию действовать на основе высших критериев и соображений в сфере, где должны царить законы» [5, С. 4].

Исследователи сходятся на мнении, что уровень правовой культуры современного россиянина остаётся на невысоком уровне. Современное российское общество переживает глубокий нравственный, эстетический и духовный кризис, который вызван серьезными социально-экономическими переменами в стране. Кризис наблюдается и в правовом сознании россиян: правовой нигилизм, юридический беспредел, правовое бескультурье стали повсеместными явлениями в современном обществе. Основной проблемой остаётся отсутствие осознания права как важнейшей социальной ценности.

Следует отметить, что существующие тенденции неоднозначны – эмпирические исследования, в частности молодежной правовой культуры, показывают противоречивые результаты. С одной стороны, в формировании правовой культуры российской молодежи прослеживаются тенденции либерализации правового сознания и поведения. Это проявилось в более высоком уровне пра-

вовой культуры по таким показателям, как информированность подростков о собственных правах и правовой защищенности, о фактах их нарушений в стране; терминальная ценность права в структуре правового сознания; нормативно-правовая регуляция повседневного поведения [6, С. 46].

С другой стороны, у молодежи сформировалось неадекватное представление о правовой культуре. Индивидуальное сознание интерпретируется современной молодежью не как способ проявления себя, своих собственных способностей, возможностей и таланта, а как отделение, возвышение себя над остальными, своего собственного я. Отсюда и появление различных форм деформации правосознания от недооценки и неуважительного отношения к праву до его полного игнорирования и отрицания. Деформация правовой культуры выражается в превращении правовых взглядов, убеждений, установок в неправовые, появляется вера в безнаказанность за совершенное противоправное деяние, как следствие совершение правонарушений и преступлений. Так, С. А. Комаров, отмечает, что в кризисной ситуации сегодняшнего дня люди все чаще поступают не в соответствии с моральными и правовыми нормами, а под влиянием той негативной среды, в которой они оказались. Он также указывает на существование таких явлений правосознания, как правовой конформизм и правовой индивидуализм, а также на наличие в сфере правовой культуры таких феноменов, как соборность и корпоративность. С. А. Комаров констатировал наступление очередного кризиса правосознания и правовой культуры, для выхода из которого требуется наличие не только продуманной государственной политики, но и активной позиции личности [3, С. 11–14].

**Англия.** Среди социокультурных параметров, предопределяющих характеристики английской правовой культуры, можно назвать относительную автономию права, его обособленность от иных систем соционормативного регулирования – религии, нравственности, обычаев. Следствием этого является выделение в системе социальной организации особых правовых институтов – учреждений и процессов (правотворчества и право применения, в том числе судебного), а также наличие особого слоя людей, профессионально занимающихся правом – адвокатов, судей, юристов, получающих для этого специальное образование в юридических учебных заведениях. Юриспруденция развивается как самостоятельная наука, которая не только изучает правовую действительность, но и в определенной мере формирует ее. Само право при этом воспринимается как связанная целостность, единый организм, развивающийся на протяжении веков, подверженный разнообразным изменениям, имеющим, однако, свою внутреннюю логику и необходимость и не выходящим за рамки данной правовой традиции в целом. За правом признается верховенство по отношению к политике и государственной власти. Этот приоритет права над государственной властью исторически обеспечивался и поддерживался сосуществованием и конкуренцией в рамках одного общества различных юрисдикций – церковной и светской, королевской и феодальной, городской и цеховой, и т.п.

В основе английской правовой культуры лежит индивидуализм, то есть она ориентирована на человека, который рассматривается как первичная и при-

оритетная ценность. Индивид здесь не поглощается социальной тотальностью, а выделяется из нее и в определенной мере противостоит ей. Человек выступает как существо, наделенное «разумом, свободой выбора и способностью принимать решения. Поэтому он живет для самого себя, а не для того, чтобы служить какому-нибудь высокопоставленному человеческому существу или сверхъестественной силе». Индивид рассматривается как субъект, обособленный от мира воспринимаемых объектов (природной и социальной данности), а отношения между людьми выстраиваются по модели «vis-à-vis», а не «с другим» или «вместе», что контрастирует со слиянием лиц и объектов. Необходимые атрибуты такого индивида – свобода и равенство. Свобода отождествляется со свободой воли, то есть понимается как присущая человеку “возможность осознанного выбора и реализации того или иного варианта поведения”. Свобода предполагает равенство ее носителей – их взаимное признание и уважение друг друга как лиц, наделенных свободой и обладающих формально равными возможностями для ее реализации. Отношения таких свободных и формально равных лиц (индивидов) с необходимостью приобретают характер взаимного эквивалентного (по крайней мере, соразмерного) обмена, а основным способом их упорядочивания выступает договор. Эволюция характера взаимодействия людей и оснований их взаимных обязательств в отношении друг друга и сообщества в целом в рамках английской правовой культуры точно описывает формула «от статуса к договору», то есть постепенное признание автономии частной сферы жизни человека, освобождение его от исторически сложившихся ограничений в распоряжении своей личностью и собственностью.

Таким образом, в истории английской правовой культуры идея свободы претерпела следующую эволюцию: «древние свободы сословий; свобода совести, рожденная в борьбе за религиозные свободы и сначала признанная как свобода новых церквей, а позднее и как отдельных лиц; секуляризированная экономическая свобода, а затем и политическая свобода возвышающейся буржуазии, и наконец, основные права человека, провозглашаемые в современных конституциях».

#### Список использованных источников

1. Аксаков, К. С. Записка о внутреннем состоянии России / К. С. Аксаков // Ранние славянофилы. / Сост. Н. Л. Бродский. – М., 1910. – 128 с.
2. Берман, Г. Дж. Западная традиция права: эпоха формирования / Г. Дж. Берман. – М. : Норма-Инфра-М, 1998. – 624 с.
3. Вопленко, Н. Н. Правовая культура современной России. Правовая культура в России на рубеже столетий : материалы Всероссийской научно-теоретической конференции (16–17 февраля 2001 г.) / Н. Н. Вопленко. – Волгоград, 2001. – 52 с.
4. Зубок, Ю. А. Правовая культура молодежи в ракурсе трансформационных стратегий / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Социс. – 2006. – № 6. – С. 37–47.
5. Мартышин, О. В. О некоторых особенностях российской правовой и политической культуры / О. В. Мартышин // Государство и право. – 2003. – № 10. – С. 24–30.
6. Нерсесянц, В. С. Философия права / В. С. Нерсесянц. – М. : Норма-Инфра-М, 1997. – 352 с.



# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В. З. Вазикова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

На современном этапе развития общества, в связи с изменениями в различных сферах жизни, особо остро стоят вопросы, связанные с подготовкой к самостоятельной жизни подрастающего поколения.

Пространственное мышление – это умение строить модель в представлении (в умственном плане) и мысленно выполнять ее преобразования по заданным параметрам (перемещения, сечения, трансформации).

Базой для развития пространственного мышления являются пространственные представления, которые отражают соотношения и свойства реальных предметов в трехмерном пространстве [1].

Актуализация пространственного мышления есть результат и показатель интеллектуальной деятельности. Это позволяет считать их опорой для усвоения других знаний, воспитания умственной активности, познавательного интереса, формирования самостоятельности, совершенствования сенсорных, креативных и конструктивно-технических способностей детей, оказывающих непосредственное влияние на развитие личности и имеющих непреходящее значение для всей жизни человека [2].

В отечественной и зарубежной науке накоплено достаточное количество работ теоретического, прикладного и методического характера по изучению познавательной сферы ребенка первых лет жизни. В частности, проблема пространственного мышления нашла отражение в работах Л. А. Венгера, О. Н. Дьяченко, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. Позднее в данном направлении строились работы Т. А. Мусейибовой, Л. Л. Гуровой, Н. А. Менчинской, Г. И. Минской, Н. Н. Поддьякова, И. С. Якиманской и многих других. Из зарубежных исследователей серьезное внимание вопросам развития мышления у детей уделяли Р. Анхейм, Д. Браун, Дж. Брунер, А. Валлон, Ж. Пиаже, Д. Хебб, Р. Хейберг, Г. Хольт. Основным акцентом обозначенных исследований ставился на изучение различных видов мышления в их генетическом аспекте, психологических особенностей и закономерностей проявления, механизмов смены на более совершенные формы.

Как отмечает И. С. Якиманская, пространственное мышление является специфическим видом мыслительной деятельности, которое имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображаемом) [5].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одной из важнейших задач в воспитании детей является создание благоприятных условий развития детей в соответствии с возраст-

ными и индивидуальными особенностями, склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [4]. В решении этой задачи особая роль отводится игровой деятельности. Игровые моменты, ситуации и приемы включаются во все виды детской деятельности, а также в общение воспитателя с дошкольниками. Развитие пространственного мышления у детей дошкольного возраста также предполагает использование различных занимательных игр, задач, упражнений. В ходе игр и упражнений дети овладевают умением вести поиск решения самостоятельно. Систематическое упражнение в решении пространственных задач таким способом развивает умственную активность, самостоятельность мысли, инициативу.

С учетом вышеизложенного нами была проведена экспериментальная работа на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 178» г. Чебоксары Чувашской Республики в группе детей 5–6-летнего возраста.

Для решения поставленных задач были использованы методики Д. Б. Эльконина «Графический диктант» и методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Изучение пространственных представлений» [3].

Методика Д. Б. Эльконина «Графический диктант» предназначена для исследования умения детей ориентироваться в двухмерном пространстве. С ее помощью определялось умение внимательно слушать и точно выполнять указания, правильно воспроизводить заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию экспериментатора.

В экспериментальной группе у 30 % детей выявлен высокий уровень ориентации в двухмерном пространстве, у 30% детей зафиксирован средний уровень и у 40 % детей – низкий уровень. В контрольной группе 30 % детей имеют высокий уровень ориентации в двухмерном пространстве, 40 % детей – средний уровень и 30 % детей имеют низкий уровень.

Методика «Изучение пространственных представлений Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной» состоит из 7 заданий, которые предназначены для исследования умения детей ориентироваться в двухмерном и трехмерном пространствах. С ее помощью определялось также умение ориентироваться на собственном теле, относительно себя и относительно предмета.

В экспериментальной группе выявлено 30 % испытуемых с высоким уровнем, детей со средним уровнем – 40 %, с низким уровнем – 30 %. В контрольной группе испытуемых с высоким уровнем 20 %, со средним уровнем – 50 %, с низким уровнем – 30 %.

Анализ данных позволил определить итоговый уровень развития пространственного мышления у детей 5–6 лет: обе группы имеют практически одинаковый результат. Большинство детей находились на низком (в экспериментальной группе – 40%, в контрольной группе – 30%), среднем (по – 40%) высоком (в экспериментальной группе – 20%, в контрольной – 30 %) уровнях развития этого процесса.

Во время проведения методик выявлены следующие качественные результаты: старшие дошкольники допускают ошибки в положении предметов в

пространстве и в положении своего тела среди окружающих предметов (слева, справа), не называют и не понимают в речи предлоги (между, за, около, рядом, перед, над, на, от, под), затрудняются в умении внимательно слушать и точно выполнять указания.

Таким образом, результаты констатирующего этапа подтверждают актуальность исследуемой нами темы и указывают на необходимость целенаправленной и систематической работы по оптимизации процесса развития пространственного мышления у старших дошкольников.

#### **Список использованных источников**

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики : курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
2. Сурова, О. А. Развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста в условиях личностно-ориентированного обучения / О. А. Сурова // Вестник ЧГПУ. – 2004. – № 1 (39). – С. 148–154.
3. Урунтаева, Г. А., Ю. А. Афонькина. Практикум по дошкольной психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Академия, 1998. – 304 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). – Режим доступа : <http://www.garant.ru>.
5. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М., 2003. – с. 114.

### **МИЛИТАРИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСТВА КАК ПРОИЗВОДНАЯ ДЕМОНИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА И МИРА<sup>3</sup>**

**О. С. Валуев**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

К 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова

Когда люди научились культивировать отдельные процессы духовной функции, играть с духовными силами в своих целях, творчество стало мощнейшим культурно-историческим оружием. Речь идёт об использовании духовно-творческого потенциала человека и мира в личных манипулятивных или масштабных военных целях за счёт усиления или ослабления полюсов психического напряжения, приводящих к внутреннему разрыву и распаду духа. Личность творца теряет свою целостность вне мира, нарушается триединство и

---

<sup>3</sup> Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041).

синхронность разрушения, построения и воплощения, происходит реполяризация энергии. Интенция духа меняется в лад расколотов на части души: дух воспринимается, существует и действует как живой демон, тёмный дух, борющийся с человеческой душой, питаясь её слабостями и производя страшный развал в человеке и мире. Демон силён в темной стороне свободы, её некресе, а не эросе, демону противно быть верным Промыслу Бога, его небесной воле. Сражение демона с человеческой душой – это не только борьба за свободу и жизнь в мире, это поединок с творческим началом человека – Святым Духом, Христом и Богом, ибо именно им силы зла дерзким кличем бросают свой вызов, именно с ними вступают в диалог, разговаривая с человеком, соблазняя, обманывая, обкрадывая, изводя и разрушая душу.

Божественные силы представляются демону опасными и враждебными, над ними он желает властвовать безраздельно, организуя и поддерживая ад на земле. Человек никогда не был ценностью для лукавого демона, лишь средством, орудием его тёмных дел. Р. Мэй писал о демоне: «Демоническое – это любая естественная функция, которая обладает способностью целиком подчинять себе личность» [7, с. 96]. Демон терзает душу, пугая и путая, умаляя её значение и силы, разрывая на части, объективируя, подчиняя себе или вовсе изживая из своих владений, что в целом составляет каскадный репертуар души [4]. Человек, душа которого охвачена демоном, перестаёт отдавать себе отчёт о происходящем, перестаёт обнаруживать себя в этой жизни и саму жизнь в себе. Он уже на пути саморазрушения: любой акт его подчинён не свободной воле, а рабской, это акт рабства, а не свободы; в основании своём он демоничен. Творчество демона не может быть чистым, подобно Творению Божьему, хотя в нём возможны и проявления эстетического и гармонического: сила, красота, ритм, блажь, драма. Однако все они вплетены в главное – лютый космос, безликую стихию, озлобленную и опасную. Демоническое дурно космично и одурманивает духовно не окрепшие лица:

Я бич рабов моих земных,  
Я царь познания и свободы,  
Я враг небес, я зло природы,  
И, видишь, – я у ног твоих!..

– утверждал словами Демона М. Ю. Лермонтов в своём известном произведении «Демон. Восточная повесть» (1839) [6]. Демон, соблазняя юную девушку, провозглашает себя царствующим над миром и людьми, над природой и космосом. И в этом его правда: демон знает, что он есть часть великого божественного Творения, осколок небес, обугленный и одичавший после долгого падения и блуждания над бездной. Происхождение демонического в человеке и мире есть тяжёлая и трагическая истина, не являющаяся прямым предметом настоящей работы. Заметим лишь, что любая попытка демона имитировать Творца является убогой по определению, однако демоническое потому и существует, что без труда овладевает человеческим сердцем и разумом. Демон может овладеть человеком [4], притворяясь целостным духом. Творчество демоническое не есть

продолжение дела Творения мира, не есть ответ человека Богу и разумение Промысла. Напротив, «творчество» демона суть притворство, пародия на творчество, звериный оскал в имитации божественной улыбки миру и человеку. И возможно творчество под влиянием демона, творчество демонической личности как её функциональное обращение к высшей силе. Подобное иногда происходит в религии, магии, мистике. Люди обращаются за вдохновением – обновлением собственного духа живым целостным духом, его неистощимой силой, – когда уже не могут рассчитывать только на собственные силы. В творчестве человек прибегает к поиску вдохновения (обновление индивидуального духа Святым Духом), когда душу уже не спасает воодушевление (духовный обмен между душой и индивидуальным духом, приводящий к обновлению души). Демон приносит вдохновение, но дыхание его тёмное, опустошающее. Демон не терпит небесного света, ему противен горный мир. Функциональное творчество демонического человека психологически не безопасно в силу амбивалентности свободы человека-творца.

Свобода аксиологически нейтральна, она над-аксиологична, а потому может быть лишь редуцирована к ценностям личности или логарифмически выведена из аксиологической эскалации души. Свобода не измеряется в категориях добра и зла, как это принято обыденно понимать, она находится «по ту сторону добра и зла». Это всегда свобода культурная, «свобода в культуре»: она и «для...», и «от...» свобода. Н. А. Бердяев в своих работах [1] именовал её «свободой в...». Свобода «в...» (Духе, Христе, Боге) позволяет решать вопрос отношений на уровне личности как субъекта культуры (субъекта культурной деятельности), что предполагает более высокий (взамен морально-нравственного) уровень критериального различения конкретного действия и поступка – гносеологический уровень (истина-ложь вместо хорошо-плохо). В этом смысле демонический человек, безусловно, является величайшим лжецом. Это видно на примере многих литературных (Яго у У. Шекспира, Демон у М. Ю. Лермонтова, Мефистофель у И. Гёте), мифологических (бог Локи в скандинавской, Гермес в греческой мифологии), мультипликационных (доктор Октавиус из «Человека-паука», Мозен-Рат в «Аладдине», Шрам в «Короле Льве»), кинематографических (Рико в «Судье Дредде», Пик в «Трудной мишени», Чан Цунг в «Mortal Combat») образов. Человек, его свобода и счастье есть предмет демонического спора с Богом. Демон рвётся наружу, ему мало одной обречённой души, он алкает власти над всеми душами, темнокосмического царства в мире, демонолатрии. Как гораздо позже Лермонтова писал А. А. Блок, демон обманывает душу, вознося её выше в силу своих возможностей, но, в отличие от ангела, не может быть целостно духовным (даймоном), потому, играя, уничтожает душу или её бытие в мире [2, с. 195–196]:

Дрожа от страха и бессилья,  
Тогда шепнешь ты: отпусти...  
И, распустив тихонько крылья,  
Я улыбнусь тебе: лети.  
И под божественной улыбкой,

Уничтожаясь на лету,  
Ты полетишь, как камень зыбкий,  
В сияющую пустоту...

Что означают эти строки? Демон оккупирует душу. Обещая блаженство небесного полёта и красоты неземного мира, поднимает человеческую душу всё выше и выше к ледяному сиянию открытого космоса, а затем сбрасывает в бездну. Душа, не будучи окрылённой, подобно падающей звезде, оставляющей свой световой след в тумане клубящейся тьмы, сгорает в падении, теряя надежду и силы, отчаянно и жестоко саморазрушается. Игры с демоном всегда оканчиваются одинаково. Гремящий демонический хохот оглушает гробовыми раскатами незыблемую твердь чёрных скал. Полёт подменяется падением, надежда – отчаянием, доверие – предательством. Демон опустошает человека, иссушает его сердце, останавливает разум, туманит рассудок. После встречи с демоном, душа не видит смысла быть, что и есть начало саморазрушения. Демон есть похититель жизненных смыслов и ценностей. Он снижает общую значимость индивидуального и мирового существования. И по мере того, как душа врывается в бездну пустоты, последняя наполняет её, разрывая на части. Как хорошо это выражено Ф. М. Достоевским в «Братьях Карамазовых», ведь именно демоны совершают преступления. Демонизация человека суть оккупация души и истребление жизни, преступление против живого, против Бога-Творца. Поэтому демонизация человека и мира является духовным основанием милитаризации творчества.

Милитаризация творчества есть процесс установления военно-утилитарного вектора направленности духовного потока между человеком и миром, основанный на целенаправленном поиске и селекции способов тактико-стратегического управления ситуацией нестандартного ведения боя, подготовке креативного кадрового состава, разработке психологического оружия на основании актуализации разрушительной силы духовно-творческого потенциала человека с применением военных средств, техник и наукоёмких технологий локального и глобального эффекта. Творчество всегда несёт в себе разрушение, но никогда не сводится к нему. Творец разрушает консервативные устои мира своим бунтарским поведением. Вообще, разрушительный (деструктивный) потенциал имманентен творчеству: только появляясь в мире, новое автоматически заменяет (смещает, отодвигает, разбирает, разрушает, уничтожает и т.п.) старое. Творчество в этом смысле есть космическая сила перемен [5]. Разрушительный потенциал творчества обусловлен насыщенностью субъекта творчества энергией, её полнотой, которая становится объективным эквивалентом реализации духовного потенциала человека, его духовной функции. Духовная функция (функция духа) есть триалектическое движение (разрушения, построения и воплощения) духа в человеке и мире. Творчество разрушительно, но разрушение в собственном смысле не бывает творческим. Нет, и не может быть творческого потенциала разрушения, ибо противоположностью последнего является построение (основание), а никак не творчество. Выражение «творческое разрушение» используется в отношении маленьких детей, например, играющих в пе-

сочнице, когда они познают свойства песка, функцию лопатки и собственные возможности обращения с ними. Ребёнок, вылепливая из мокрого песка чудесные крепости и замки, а затем разбивая их, учится различать и организовывать в игре построение по плану или образу, механическое и осмысленное разрушение и творческое воплощение идеи, придание ей реальной формы существования. Значит, «творческое разрушение» для ребёнка есть конструктивное динамическое образование функционально-инструментального познания себя и мира. Ребёнок предстаёт в данном процессе конструктором или инженером, создателем нового игрового мира со своими правилами и законами. Поэтому «творческое разрушение» есть детская игра с миром, порой безобидная, а иногда опасная (особенно, когда в эту игру вступают взрослые). Милитаризация творчества является производной демонизации как экспансии демоном жизненного пространства и времени человека в мире – экзистенциального захвата. Экзистенциальный захват представляет собой психологический механизм тотального подчинения души демонической структуре и манипулятивного управления ей человеческой жизнью.

Под воздействием усиливающегося потенциала энергии творца (силы творчества) в мире происходит понижение (ослабление) действующих сил объектов творческого преобразования. Иногда речь идёт о прямом преобразении объективного материала (при трансформации или комбинировании), иногда имеется в виду косвенное преобразование (объективные условия изменяются в силу ряда причин), иногда меняется сам творец. В любом случае смена силовых полей (личности и мира) приводит к опустошению (наполнению пустотой, разряжению) объективного участка мировой действительности, его самоистреблению, самоисключению из бытия (буквально, избыванию). В этом и проявляется действие любого разрушительного потенциала: приведение к исчезновению чего-то ранее существовавшего, находившегося в бытии, перевод его в небытие. В тот же момент происходит обратный разрушению процесс – построение (основание) нового субъекта, акта или объекта в мире. Деструктивно заданная пустота конструктивно восполняется при духовно-энергетической разрядке. Построение приводит к возникновению нового, ещё не бывшего в бытии, перевод в бытие чего-то из небытия. Так есть ли что-то в небытии? И как возможно это «есть»? Только в том смысле, в котором в небытии вообще что-то может «быть» именно как в небытии. Несомненно, противоположность небытия бытию позволяет различать не существующее и существующее только через акт перехода между ними, акт духа, организующий синхронность проникновения, исчезновения и возникновения духа, что никогда не сводится к их сумме, а, значит, предполагается целостность личности человека-творца, развитые способности к запуску духовных механизмов творчества. Применение современных креативных технологий давно стало эффективным рычагом развития науки и искусства. К сожалению, основным «признаком силы для современной цивилизации является более высокий уровень технологичности вооружения» [9, с. 179]. Хотя, как говорил Р. Мэй, технологичность вооружения, напротив, означает внутреннюю слабость личности, душевную пустоту, которую пытаются

ся компенсировать защитными средствами и боевым оружием снаружи [8]. Так ведут себя плохие бойцы, а не духовные борцы. Сила творчества в мощи духа, шаровых разрядах его молниезации. Демон есть умалённый дух, искажённая духовная функция. Творец демоничен, но не может быть демонично творение [1]. Итак, творчество есть величайшее культурно-историческое «орудие» не только человека, но самого духа. Полнота творческой силы определяется внутренней триалектикой духа и личностным напряжением, не производной, а производением (вернее, провозведением), реализовать которое демон не способен. Милитаризация творчества как производная демонизации человека и мира есть смертоносная редукция духовной функции. Демон же сдвигает душу к небытию, туда, в разверзнутую пасть кромешной бездны.

Психотехнологические разработки способов нестандартного ведения боя, креативного нанотехнологического и философского (даже мифопоэтического) оружия отражены в мифологии разных народов (молнии Зевса, копьё Афины, молот Тора, шапка-невидимка, меч-кладенец и т.д.). Сильнейшим оружием во все времена, конечно, являлся сам человек как боец, его духовно-творческий потенциал: дивергентное, латеральное, творческое мышление, спонтанное поведение, способность решать сложные задачи нестандартным способом, выдвигать большое количество новых идей в единицу времени, создавать новые технологии их воплощения и т.д. Креативность человека-бойца есть мощный фактор его поведения и деятельности на поле боя, способный обусловить исход сражения. Боец отличается от борца, как бой отличается от борьбы [3]. Бойцы – это воины, совершающие манёвры, атакующие, сражающиеся: «В информационной атаке (как и в партизанской) противник оказывается всегда сильнее в момент нанесения удара, поскольку он делает это неожиданно и в асимметричной парадигме. Важно быть готовым, чтобы отразить эту атаку, но она всегда будет неожиданной» [9, с. 494]. Цель боя – победа в битве над противником в контексте ведения войны с ним. Война состоит из одной или нескольких битв, победа в войне зависит от избранных стратегии и тактик боя. Борьба всегда за что-то, или во имя чего-то. Цель борьбы – выведение противника из равновесия, лишение его опоры, «укладывание на лопатки». Боец центрирован на разрушении под задачу, борец – на воплощении идеала. Цель борьбы всегда за её пределами, цель боя – в его удачном победном исходе. Креативное ведение войны значительно повышает вероятность успеха [5; 8].

Как хорошо отметил известный отечественный актёр О. Е. Меньшиков, играя Демона в постановке одноимённого лермонтовского произведения: «Что такое «демон»? Это же какая-то очень сильная идея...». Демон – это мысль, идея, смысл, овладевший человеком, подчинивший его себе, демонизация суть захват и подавление личности демонической силой, экзистенциальный захват. Идея захватывает душу. Если душа поддаётся одной единственной, даже самой простой идее, последняя приобретает маниакальное значение. Тогда судьба человека решена. «Идея – это вирус, который проникает в ваше сознание и поселяется в нём», – говорит главный герой кинофильма «Начало» (2010) Доминик Кобб, под руководством которого группа специалистов промышленного шпио-



нажа по извлечению идей из сознания клиентов через работу со снами реализует заказ таинственного мистера Сайто, эффективно внедряя в голову бизнесмена Роберта Фишера, сына его конкурента, идею развала огромной корпорации своего отца Мориса. В этой кинокартине демонстрируется управленческая модель конструирования психологических схем и операций, программирующих жизнь человека. «Психологические операции также могут стимулировать новое поведение как стабилизирующего, так и дестабилизирующего характера» [9, с. 41]. Роберт Фишер в сложных взаимоотношениях со своим отцом, поэтому правильно организованная (прогностическая, психотерапевтическая, консультативная, фасилитативная и где-то манипулятивная) работа позволяет создать внутреннюю (субъективную) иллюзию катарсического примирения отца и сына. Будучи обманут «примирением», Роберт принимает бизнес-решение, способное обернуться катастрофой для него и его рода. В ходе разворачивания сюжета становится понятно, как важны «жизненные установки, модели поведения, которые либо способствуют распространению инноваций в экономике и общественной жизни, либо препятствуют ему» [10, с. 10]. Внедрённая в подсознание Роберта идея «проросла» в нём, овладевая жизнью этого человека, его коллег и врагов, изменяя их. Демон совершает своё темное коварство за пределами сознания этого человека, полностью уверенного, что он поступает правильно, ведь решение принято им самим без внешнего психологического или иного давления. Фишер жестоко обманут, и будущее его предрешено. Однако, демон пытается увлечь за собой и остальных героев (Артура, Юсуфа, Имса и Ариадну), подстраивая им ловушки на разных уровнях подсознания. Параллельно в фильме рассматривается поединок главного героя, Кобба, с его собственным внутренним демоном, порождением его подсознания, Мол, образом его бывшей жены. Постепенно становится понятно, что внутренний демон, идея, уже обосновавшаяся в подсознании, гораздо страшнее той идеи, которая только может там устроиться. Страдающая душа Доминика не может отпустить Мол, нуждается в ней, прикована к собственной любви, и это разрушает героя, не даёт ему жить, крадёт жизнь. Кобб перестаёт «жить своей жизнью» (находится «не в себе») и лишь благодаря Ариадне возвращается в себя, побеждая демона Мол. Интересно, что демон как психологическое оружие становится самостоятельным в руках (сознании, подсознании, душе) его применяющего, берёт себе право действия и контроля над ситуацией, превращая самого человека в инструмент самовыражения, самореализации своего демонического «я». Вступая в некротический альянс, человек становится оружием Демона, и теперь Демон сражается с человеком им самим. Милитаризация творчества есть демоническое самоуничтожение человека; духовная война, нелегально объявленная Богу в поле человеческой души.

#### Список использованных источников

1. Бердяев, Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. – М. : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 668 с.

2. Блок, А. А. Стихотворения. Поэмы. Воспоминания современников / сост. и прим. Т. Н. Бедняковой. – М. : Правда, 1989. – 592 с.
3. Бой. Борьба [Электронный ресурс] // Сборник электронных словарей. – URL : <http://slovorus.ru/index.php?a=&ID=8937&pg=73& s=%C1&w=%C1%CE%D0%C5%D6> (дата обращения 12.10.2016)
4. Валуев, О. С. Человек как светотень: каскадный репертуар души / О. С. Валуев // «Современные гуманитарные технологии в образовании: субъектность, творчество, духовность», Всерос. науч.-практ. Интернет-конф. Всероссийская студенческая научно-практическая Интернет-конференция «Современные гуманитарные технологии в образовании: субъектность, творчество, духовность», 20 апреля – 30 июня 2011 г. [материалы] / под науч. ред. Ю. В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 5–12.
5. И-Цзин: древняя китайская «Книга Перемен» / под ред. В. Татарина. – М. : Эксмо, 2009. – 560 с.
6. Лермонтов, М. Ю. Демон. Восточная повесть (1839) [Электронный ресурс] / М. Ю. Лермонтов. – URL : [http://lermontov.info/text/demon\\_p.shtml](http://lermontov.info/text/demon_p.shtml) (дата обращения 12.03.16)
7. Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мэй. – М. : Винтаж, 2011. – 288 с.
8. Мэй, Р. Сила и невинность / Р. Мэй. – М. : Винтаж, 2012. – 224 с.
9. Почепцов, Г. Г. Психологические войны / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук, 2000. – 528 с.
10. Проект «Инновационная Россия-2020» (стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) [Электронный ресурс] / Минэкономразвития России. – М., 2010. – 105 с. – URL: [innoclusters.ru/uploaded/docs...rf-do-2020.pdf](http://innoclusters.ru/uploaded/docs...rf-do-2020.pdf) (дата обращения 12.02.2016)

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ДУХА КАК ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА И ТВОРЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ<sup>4</sup>**

**О. С. Валуев**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В начале XXI века наш мир оказался погруженным в море экологических катастроф, политико-экономических кризисов, международных конфликтов и войн, культурного хаоса и разрушений, варварства и бездушия. Дегуманизация и экзистенциальный вакуум второй половины XX века, вызванные массой причин (социально-экономических, политических, культурных, духовно-философских, религиозных и др.), привели к духовному кризису XXI века, несмотря на активное профессиональное противостояние со стороны представителей многих культурных и общественных объединений, наук, искусств и т.п. Проблема духотворного преобразования человека и человечества в период качественных изменений самой жизни (ускорения её потока и развития цивилизации, появле-

---

<sup>4</sup> Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041).

ния новой техники и технологий, сексуальных революций, информационного «бума» и т.д.) в результате расширения сферы влияния и увеличения возможностей человека поставила под угрозу само существование Жизни.

Сложность и неоднозначность вопроса привели к широкой полемике вокруг термина «духовность». Влияние ее на текущее состояние дел способно изменить ситуацию, но куда? Будет ли такое изменение благотворным, или окончательно погрузит человечество в бездну Тьмы? Почему духовность до сих пор не явилась нам как спасительная сила, очистившая души и общество от скверны и «бескультурья»? Как человечество могло допустить собственное духовное падение? Для ответа на эти и другие вопросы необходимо понять, что духовность «... неразрывно связана с духом человека; с действием Святого Духа, с Благодатью; с тончайшей, высшей энергией в человеке (в Учении Живой Этики она названа психической); с сознанием человека; с открытостью и возжжением сердца и духа; с божественной энергией Любви» [6]. Иное (социальное, коллективное, мифологическое) понимание духа есть понимание ложно воспринятого. Дух невозможно воспринять органами чувств или умозрительно. Дух возможно воспринять лишь целостно, экзистенциально, антропокосмично. Дух, прежде всего, персоналистичен: он субъективен и конкретен. Дух от Бога струится, он космичен и космофичен. Тайна природы духа божественная, в то время как тайна самого духа антропокосмическая и богочеловеческая. Духовность есть след духа в нас [1]. Раскрытие духовности предполагает раскрытие внутренних ориентиров, экскайберумов Души и Духа, появление нового мироотношения и мировоззрения. И в этом великая задача нашего времени. «Духовную жизнь, – как отмечал В. В. Зеньковский, – каждому в себе ещё нужно открыть» [4, с. 243]. Действие Бога на нас – действие целостное и суть взаимодействие (преобразование происходит в оба направления). «Судьба микрокосма и макрокосма нераздельны, вместе они падают и поднимаются. Состояние одного отпечатлевается на другом, взаимно они проникают друг в друга. Человек не может просто уйти от космоса, он может лишь изменить и преобразить его» [2, с. 80].

Человек представляет собой триединство тела, души и духа [9]. Душа и дух соединены неразрывной связью, познаваемой нами через святую веру. В человеке гармонично сочетаются универсальное и уникальное, ибо создан он по образу Божьему. Действие духа есть изливание Благодати Божьей. Дух Святой, по сути своей, составляет основание Благодати. Человек, усваивая Дары Благодати, тем самым находится в общении с Духом (Даймоном). Божественная сила, таким образом, действует не только извне (из мировой сотворённой данности), но изнутри (из самого человека, его духовной жизни). Благодать Святого Духа есть главная возрождающая, укрепляющая, восстанавливающая и совершенствующая духовную жизнь человека мощь, лелеющий каждого из нас космофический свет. Не даром отечественный психолог В. Леви определяет человека как «светотень» [5]. Человек, в прямом смысле, является единовременно и частью мира, и частью космоса. В нём сокрыты великие тайны мироздания, которое, согласно видению Г. Брейдена, есть голографический объект. Мы ведём постоянный диалог с Божественной матрицей на языке своих чувств

и убеждений, получая результаты в своей жизни, ведь каждый фрагмент голографического объекта содержит в себе полную картину: «Даже когда мы разделим мироздание на четыре части, каждая из них содержит всё мироздание» [3, с. 134]. Поэтому, как только мы пытаемся искусственно разорвать имманентные связи с макрокосмом, начинаются различные микрокосмические проблемы, связанные с нарушением целостности космочеловеческих и мирокосмических отношений. «К тому времени, когда человек мог бы попытаться изменить условия, в каких живёт, его характер уже сформирован и у него отсутствует побуждение тщательно рассмотреть эти условия и при необходимости изменить их» [12, с. 290].

Одним из вариантов построения духоотношений (отношений Космоса и человека) явилась апостасия. Это одна из наиболее старых и наиболее жёстких форм духонизложения. Сущность её заключается в отрицании духовного мира, его отвержении и, по возможности, уничтожении. Мотивом становится соперничество космического и тварного миров, базовой душевной основой – духовная ненависть, философской парадигмой – крайний дуализм. Апостасия есть суровая аскеза, основанная на отрицании веры, вероотступничество. Это, фактически, означает закрытие для человека Божьего мира, обречение на вечную материальную гибель и страдания. Демон охватывает душу человека, он затуманивает разум человека, окутывая его материей. Теряется вера, как связь с универсумом: космос растворяется в человеке. «Вот пред нами живой человек: его глаза устремлены на нас, его уши отверсты к слушанию, пред нами тело и душа его, но тело мы видим, а душу нет – не видим его помышлений, его желаний, намерений, между тем как нет мгновения, в которое бы душа его не мыслила и не жила соответственным ей образом. Так точно пред нами, около нас и в нас – природа видимая, весь прекрасный Мир Божий; мы видим в нём везде жизнь, стройный порядок, делание, но не видим Виновника жизни и порядка, не видим Художника, а между тем Он во всякое время есть на всяком месте, как душа в теле, хотя и не ограничивается им» [7, с. 68–69]. Лишённый вневременной духовной опоры, человек превращается в раба мира сего, морально-нравственного уроды, скитальца и отшельника. Для него уже не отворятся врата рая небесного под сладкогласие трубы Святого Габриеля. Он вынужден погибать в океане мировой данности, до неузнаваемости сливаясь с толщей крайней объективации, вечно разлагающегося меона. Брожение душ человеческих под палящим солнцем мировой пустыни – свидетельство духовной жажды и духовного голода нашей эпохи.

Второй вариант построения духоотношений – мироотступничество. Механика души и брэнность мира. Именно такое негативно-отрицающее отношение ко всему земному и личностно-нейтральное (безликое) к душе человека включает в себе мироотступничество. Духонизложение происходит путём, обратным апостасии: отрицается мир и мировая действительность, доминанта переходит к «космическому» (внеземному), земным выражением которого является душа. Безликий космос поглощает человека, стирая его индивидуальные черты. Духовное соизлучение прекращает своё богочеловеческое действие, ибо

теряется личность Бога-Сына и Бога-Отца. Перестаёт душа к душе стремиться: «Если жизненному стремлению к развитию, к самоосуществлению препятствует, то энергия, не получившая выхода, подвергается подмене и трансформации в жизнеотрицающую энергию» [12, с. 272]. Жизнеотрицание есть в первую очередь отрицание целостности жизни, её духовного единства и наполненности. Христос теряет человеческий лик, исчезает как личность самого Христа, так и личность Бога. Теряется общение личности человеческой с личностью Бога. Стирается их уникальная взаимосвязь. Чистая космизация, полностью лишённая субъективации, выражается в социальной объективации и надмирных состояниях, дурмане плывущем. Человек теряет контроль и «приземлённость», им овладевают духи Тьмы, унося из мира. В другом случае, человек окружает себя символами и знаками «социальной духовности», обрастая ими и погружаясь в зыбучие пески обрядовой обыденности, законов и традиций. Демон лишает человека способности чувствовать, манипулирует эмоциями и состояниями, искажая реальность в наших глазах, нашем сознании. И вновь человек раб без всяких оков, он страдает и чахнет. Мотивом становится поклонение и служение космической стихии, базовой душевной основой – самоотрицание, философской парадигмой – крайний монизм.

Перечисленные варианты духоотношений не исходят из свободы человека, его внутренней активности и стремления к совершенствованию. Тем самым, они ведут его не к духовности и освящению, а к рабству (социальному или духовному). И оба пути, к сожалению, существуют сегодня. Попытка механически сочетать эти пути приводит к ещё большим коллизиям: человечество теряет опору в духе, замыкается в мировой обыденности и страдает, медленно разлагаясь в когтях сирен некрадовых. Апостасия и мироотступничество явились крайними формами губительных духоотношений, не приведших к сближению и воплощению духа, а к духонизложению, отрицанию будущего космочеловечества, душепродажности, самотлению.

Тёмная мощь некроса, как жизнеотрицающая центростремительная сила, волею человеческой становится самостоятельной, активно действующей и крайне опасной. В силу невозможности объединения дуализма и монизма, полярности базовых оснований души, выбранных мотивов поведения и развития человечество признало бессмысленным дальнейший поиск выхода из сложившегося положения. Это, фактически, означает поражение Света, ведь человек сдался темнотной стихии, Демону, душу выжигающему. Низлагающие дух отношения – античеловечны, ибо противны самой нашей антропокосмической природе. Демон есть лик восприятия Духа (Даймона), поэтому низложение духа есть низложение Бога и богочеловечества, искажение Промысла Божьего, извращение мистерии Жизни, изуверство Дьявола. Апостасия и мироотступничество не знали реализации духа. Духовная космическая мощь в них не находила своего воплощения в конкретном человеке, конкретной личности. Новая духовность двуедина, это именно антропокосмическая и богочеловеческая духовность: «В глубине духа не только рождается Бог в человеке, но и рождается человек в Боге, не только говорит Бог, но и отвечает человек. Есть тоска человека

по Богу, но есть и тоска Бога по человеку, нужда Бога в человеке» [1, с. 159]. В этом тайна решения не только человеческой драмы, но Драмы Божественной и богочеловеческой. Кроме того, решится и антропокосмическая (трансъективационная) драма.

Реализация духа есть его воплощение в человеке. Человек должен стать духом (истинное, не символическое соединение), предполагающее трансцендентный прорыв в акваторию духа. Движение это есть движение творческое, имманентное человеку. Творчество является необходимым и достаточным условием антропогенеза [10]. С. Л. Франк определял человека как соучастника Божьего творчества: «Бог творит производно-творческие существа, дарует Своему творению соучастие в Своем собственном творчестве. Это последнее соотношение есть, конечно, лишь другой аспект, другая форма присутствия и соучастия божественного начала в человеческом духе» [11, с. 266–267]. И в этом суть глубинное соединение Бога и человека, Космоса и Антропоса, вкушение духовных плодов Божьей Благодати и плодотворное творчество. Э. Фромм полагал, что плодотворность «означает, что человек воспринимает себя как воплощение своих сил и как «творца»; что он ощущает себя единым со своими силами и в то же время что они не скрыты и не отчуждены от него» [12, с. 111]. Это ощущение единства не только внутри самого человека, не только внутри-человеческого, но природно-человеческого, духопсихического и антропокосмического единства, что предполагает универсальные пси-связи повсюду, целостность и самотождественность Жизни. «С помощью силы безмолвия вы найдёте Божественный Дух в сокровеннейшей глубине вашего существа. Тогда вы познаете единство Божественного Духа и человека, наконец, поймёте и узнаете, по какому образцу вы созданы, – не потому, что прочли это в какой-нибудь книге, а потому, что испытали это лично. Только тогда вы поймёте, что пропасть между Творцом и творением заключается лишь в неполноте сознания» [8, с. 62].

Новая духовность может стать духовностью реальной, не символической. В ней раскроются тайны, явится спасение от страданий, разрешатся драмы Всемикромакрокосма. Свет духоносный стремительным жизнетворным потоком ворвётся в мир, и мир прояснится, просветлеет, проявится. Единый духомир начнёт дышать ароматом космическим, от чего радужный цвет, палитра всенебосветная откроется нам, и человек возрадуется. Явление духовной истины послужит ключом к единению Благодати Божьей и Добра человеческого. Космос раскроется в Антропосе, Антропос – в Космосе, оба – в Логосе. И явится Космочеловек, который не «тень света», а самый и есть духовный светоцвет. Творчество займёт своё всемикромакрокосмное значение и место, сольётся с творением божественным и в сиянии всеозарном дарует природу начала своего и необъятную мощь, раскрывая лепестки Лотоса Жизни. Духовная жизнь наполнится цветами красоты небесной, среди которых проявятся бутоны космочеловеческого новокрасия. Реализация духа станет дорогой любви в бесконечности Жизни.

## Список использованных источников

1. Бердяев, Н. А. Дух и реальность: Основы богочеловеческой духовности. Я и мир объектов: Опыт философии одиночества и общения / Н. А. Бердяев. – М. : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 381 с.
2. Бердяев, Н. А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. – М. : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 668 с.
3. Брейден, Г. Божественная матрица: Время, пространство и сила сознания / пер. под ред. А. Мышкина. – М. : ООО «София», 2009. – 256 с.
4. Зеньковский, В. В. Педагогические сочинения / сост.: Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. – Саранск : Красный Октябрь, 2003. – 808 с.
5. Леви, В. Л. Коротко о главном / В. Л. Леви. – М. : Торобоан, 2010. – 480 с.
6. Парошина, Р. А. Духовность и её развитие в свете синтеза науки, философии и религии [Электронный ресурс] / Р. А. Парошина // Пути развития цивилизации. Взгляд из XXI века : сборник научных статей. – Красноярск, 2003. – Режим доступа : [http://oozv.narod.ru/nauka/paroshina\\_duhovnost.htm](http://oozv.narod.ru/nauka/paroshina_duhovnost.htm) / 18.03.2016.
7. По творениям святого праведного Иоанна Кронштадтского. Небесные глаголы / под ред. А. И. Плюснина. – М. : Благовест, 2009. – 160 с.
8. Рэй, Дж. Практическая духовность: Как использовать духовную силу для достижения практических результатов / Дж. Рэй. – М. : ООО «София», 2008. – 192 с.
9. Творение мира / сост. – ред. Н. Посадский. – М. : Сибирская Благовонница, 2009. – 224 с.
10. Творчество как принцип антропогенеза / Ин-т философии РАН, Акад. гуманитар. исслед.; под рук. Н. И. Киященко. – М. : Акад. гуманитар. исслед., 2006. – 558 с.
11. Франк, С. Л. Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк. – М. : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 382 с.
12. Фромм, Э. Человек для себя / Пер. Л. А. Чернышевой. – М. : ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 314 с.

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИДЕИ КОНСТИТУЦИОНАЛИЗМА В РОССИИ

**В. А. Ванькина, Д. Г. Давыдов**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Термин «конституционализм» – относительно новая концепция во внутреннем законодательстве, который был введен в научный оборот в конце XVIII века для определения доктрины верховенства письменной конституции над обычными законами.

Идеи конституционализма в России появились позже, чем в других странах, и это был довольно длинный путь развития, который характеризовался этапами становления, падения, возобновления основополагающих идей и принципов.

На основании вышеизложенного, в истории развития российского конституционализма можно разделить на три этапа:

Первый этап – монархия, в период которого происходит создание и развитие конституционализма в России в условиях монархической формы правле-

ния. Второй этап – советский, в котором был сделан отход от сущности либерального конституционализма и развивается так называемый «социалистический конституционализм». И третий этап – современный этап, в котором происходит возвращение к либеральным ценностям.

И. М. Степанов отмечает, что «в категориальном аппарате научной концепции, понятие “конституционализм” начал принимать свой истинный смысл. Прежде его то и дело использовали в качестве эквивалентных понятий “конституция”, “конституционный порядок”, “форма правления” и даже “политический режим”. Под конституционализмом в первую очередь следует понимать систему представлений об общедемократических, политических и правовых ценностях государства и организованного общества» [1, с. 38].

Исследователь обратил внимание на тот факт, что формирование и развитие конституционализма было величайшим событием в истории. Это, естественно, связано с эпохой распада феодального строя и революционной замены абсолютистских режимов на республиканские.

Формирование первых конституционных идей в России относится к 1730 году, когда Верховный тайный совет представил «кондиции» герцогине Курляндской Анне Иоанновне при приглашении ее на российский престол. При этих условиях ее власть была бы ограничена Верховным тайным советом. Первоначально Анна Ивановна согласилась с условиями, но потом публично разорвала их, как только Верховный тайный совет не нашел общего языка с представителями дворянства.

На развитие конституционных отношений между властью и населением, оказало влияние утверждение сословий, которое было завершено двумя «Жалованными сословными грамотами» при Екатерине II. Именно после публикации «Жалованной грамоты» в 1785 году по всей России появились сословия, за которыми были признаны гражданские свободы, и члены которых обладали гражданскими правами.

Понимали необходимость государственной реконструкции и организации представительных институтов и при Александре I. Идеи были представлены М. М. Сперанским в своих конституционных проектах о создании законодательного собрания в виде Государственного Совета и Государственной Думы из представителей, выбранных из волостных, окружных и губернских дум.

В соответствии с предложениями был создан и созван в 1810 году, Государственный совет, главной задачей которого было рассмотрение законодательных актов, но проект в полном объеме не был реализован.

В 1815 году был подготовлен проект конституции графом Н. Н. Новосильцевым, который получил название «Государственная уставная грамота Российской империи». Некоторые основные положения были присвоены из Польской конституции, введенной в 1815 году. В грамоте содержался призыв к ограничению императорской власти, установление принципа законности в стране, провозглашение прав и свобод граждан. Тем не менее этот проект, который был подготовлен в строжайшем секрете, так и не был осуществлен. Идеи



о необходимости реформирования государственной системы нашли много сторонников в российском обществе.

Члены тайных обществ предложили ряд конституционных проектов, из которых два являются наиболее важными. Южное общество представляло в качестве конституции «Русскую правду» П. И. Пестеля, которая предусматривала введение унитарной республики. Она поясняет эту цель тем, что нужно «установить баланс взаимных обязанностей и взаимных прав между народом и правительством» [1, с. 15].

Северное общество представило менее радикальный проект – «Конституция» Н. М. Муравьева. Проект предлагал преобразование России в конституционную монархию с федеральным устройством. Предполагалось, что Учредительное собрание должно принять конституцию.

Эти конституционные проекты могли реформировать общественную, социальную и политическую систему в России. Но каждый автор предложил свои методы и средства по реализации поставленной цели, в чем и состоит их главное отличие.

Исходя из всего вышесказанного, мы приходим к выводу, что формирование идей конституционализма в современном понимании началось в первой четверти XIX века, и к началу XX века в России уже было много конституционных планов.

Возможность преобразования абсолютной монархии в конституционную появилась в 1904–1906 годах под влиянием освободительного движения и первой русской революции. В этот период появились предпосылки политической и правовой модернизации России. Создание министерств, Комитета министров и Совета министров, главного законосовещательного органа – Государственного совета, издание свода законов в результате кодификации и позитивная формулировка принципа законности в нем – все это заложило в государстве и праве фундамент для будущего конституционализма.

Манифест Николая II от 17 октября 1905 года «Об усовершенствовании государственного порядка» и Свод основных государственных законов 1906 года дали возможность практическому конституционализму и парламентаризму страны. В России впервые объявлялись неотъемлемые гражданские права (неприкосновенность личности, свобода совести, слова, собраний, ассоциаций), включались избирательные права, были созданы и сформированы Государственная дума и Государственный совет. Подлинным парламентом эти органы не стали, однако четыре созыва Государственной Думы при общем сроке правления 20 лет, безусловно, является важным шагом в развитии российского парламентаризма. Можно сказать, что эти акты, установленные в российской конституционной системе, существенно ограничили основы самодержавия.

В феврале 1917 года после того, как Николай II и его брат Михаил отреклись от престола, монархия в России перестала существовать. Государственная Дума создала Временное правительство, которое провозгласило Россию республикой. Дальнейшую судьбу государства должно было решить Учредительное собрание. Это был достаточно представительный орган. Оно было создано

и приступило к работе, но в октябре 1917 года после того, как Учредительное собрание отказалось утвердить первые декреты советской власти, оно было распущено большевиками и этап российского парламентаризма подошел к концу.

Следует отметить, что в период между 1861 и 1917 годами социальная структура российского общества явно изменилось. Был достигнут определенный прогресс в деле осуществления основных прав и свобод, было сформировано гражданское общество. Но, основываясь на анализе нормативного материала можно сделать вывод, что, хотя в России и были провозглашены основные права и свободы, проблема заключалась в отсутствии механизмов реализации, гарантий и защиты.

Рассматривая советский период, следует отметить, что он отличается тем, что появилась Конституция в собственном, формально-юридическом смысле этого слова. Тем не менее с точки зрения содержания Конституции СССР не согласовывались с общепринятыми принципами традиционного конституционализма.

После Октябрьской революции 1917 года существенно изменилось понимание смысла и цели конституции государства и общественной жизни. Позиция В. И. Ленина по отношению к конституции стала методологической основой для всей теории социалистической конституции как особого исторического типа.

Первая советская Конституция признавала и воплощала политическое развитие революционного авторитаризма. Логика революционного авторитаризма была основана на принципе «благо народа – высший закон». Советская конституция устанавливала новую политическую реальность союза рабочих и крестьян с целью повышения благосостояния народа. В. И. Ленин подчеркивал, что советская конституция не изобретается какой либо комиссией и не заимствуются из других конституций, не составляется в кабинетах, а разрабатывается на основе опыта борьбы рабочих и пролетарских масс, она вырастает из курса развития классовой борьбы.

Конституция РСФСР 1918 года в дальнейшем использовалась в качестве эталона и образца для подражания. Таким образом, она была основой для развития советской модели конституционализма. Каждая последующая конституция России устанавливала основы общественных и государственных организаций, а также изменения, которые произошли в области социального развития в момент ее принятия. В то же время каждая из конституций несла инновации, подтверждающие определенное эволюционное движение.

Главной гарантией советской демократии в понимании лидеров большевизма была диктатура пролетариата. Положения о диктатуре пролетариата существовали в Конституции СССР в 1924 и 1936 годах, а также в конституциях союзных республик, в частности, в Конституции РСФСР в 1925 и 1937 годов.

Конституция СССР 1936 года была принята в ситуации, когда формировался режим личной власти – тоталитарный режим, построенный на жесткой централизации, строгой иерархии в системе государственных органов и непра-

вительственных организаций. Беспрекословное выполнение приказов сверху, нет никакой возможности общественной критической оценки существующих политических отношений.

Дальнейшее конституционное развитие в стране было направлено на воссоздание идеи верховенства закона. Такая ситуация стала приоритетом для последующих Конституций СССР 1977 года и РСФСР 1978 года. В этот период разрабатывается доктрина народного государства, которая воплощена в нормах Конституции СССР и соответствующих конституциях союзных республик.

Конституция служила формой выражения политики, инструментом ее формирования и реализации. Осуществление конституционных положений в первую очередь отражает динамизм политического управления общества, и это было особенностью советского конституционализма.

Все советские конституции не соответствуют традиционному пониманию конституционализма. Кроме того, они были в значительной степени фиктивными: даже привлекательные конституционные нормы на практике не соблюдались.

Формирование настоящего конституционализма в России не должно быть связано исключительно с принятием новой конституции в 1993 году, этот процесс стартовал во второй половине 1980-х годов в рамках последней советской конституции.

После 1985 года, когда в СССР началась «перестройка» во всех сферах общественной жизни, Конституция 1978 года менялась неоднократно, в результате чего приобрела значительные иные черты. Многие из этих конституционных положений стали восприняты действующей Конституцией Российской Федерации.

12 декабря 1993 года был назначен референдум по принятию проекта новой конституции и выборы депутатов Государственной Думы и Совета Федерации (правовой основой проведения указанных референдума и выборов явились соответствующие положения, утвержденные указами Президента РФ). В соответствии с Указом Президента РФ от 21 сентября 1993 № 1400 «О поэтапной конституционной реформе» было приостановлено действие ряда статей Конституции 1978 года, прекращена деятельность Съезда народных депутатов, Верховного Совета РФ и нижестоящих советов народных депутатов.

12 декабря 1993 года впервые в истории русского народного голосования была принята новая конституция (в конституционном референдуме приняли участие более 54 % российских граждан, которые имеют право участвовать в референдуме, более 58 % проголосовали за проект, поставленный на голосование). Следует отметить, что на голосовании был принят согласованный проект Основного закона. Конституционный Совет рассмотрел и обобщил тысячи предложений от различных государственных органов, политических партий, регионов, граждан, ученых, отечественных и зарубежных экспертов.

Именно с принятием новой Конституции Российской Федерации начался новый этап в постсоветском развитии российского конституционализма.

## Список использованных источников

1. Кузьмин, А. Г. Первые попытки ограничения самодержавия в России / А. Г. Кузьмин // Советское государство и право. – 1980. – № 7. – С. 13–18.
2. Степанов, И. М. Грани Российского конституционализма (XX век) / И. М. Степанов // Конституционный строй России. – 1992. – Вып. 1. – С. 30–47.

## БЕЗОПАСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ЗАЧАТИЯ ЖЕНЩИН РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА\*

**Ю. В. Варданян, Е. Н. Чегерева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В жизни современной женщины возникает множество ситуаций, в которых ей необходимо задуматься о психологической безопасности. Однако явный повод для обращения к поиску путей достижения психологической безопасности возникает тогда, когда, продолжая относиться к людям репродуктивного возраста, она оказывается в ситуации ограниченности зачатия, усиливающей действие психологических опасностей и угроз. К их числу относятся психологическое давление, манипулирование, отрицательное эмоциональное заражение, психосексуальные посягательства, умышленное распространение сфабрикованных порочащих слухов и другие инструменты и техники, применение которых приносит значительный ущерб психологической безопасности женщины в усложняющейся системе личных и семейных отношений.

В настоящее время в течение нескольких десятилетий активно ведется изучение проблем ограниченности зачатия женщин репродуктивного возраста. С учетом наработанного теоретического и практического материала можно выделить некоторые особенности работы психолога, которые необходимо учитывать при изучении и решении данной проблемы.

Первоначально интерес к эмоциональному состоянию женщин, имеющих проблемы с зачатием, проявили психиатры. Так, во многих зарубежных исследованиях представлены данные о широкой распространенности депрессивных проявлений среди женщин, страдающих бесплодием. Начиная с 70-х годов прошлого века зарубежные психологи также активно занимаются изучением и решением психологических проблем бесплодия.

В отечественной литературе психология репродуктивной сферы как раздел перинатальной психологии появился сравнительно недавно. Данная тема

---

\*Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041).

глубоко изучается такими учеными в области перинатальной психологии и психотерапии, как В. В. Васильева [4], И. В. Добряков [5], В. И. Кулаков [6], Г. Г. Филиппова [9], Д. Ф. Хритинин [10] и др. До этого интерес исследователей к проблемам перинатальной психологии ограничивался только вопросами беременности, родов и послеродового периода.

Сложность психологической работы с женщинами, имеющими проблемы ограниченности зачатия, заключается в том, что невыполнение репродуктивной функции не ведет к разрушению индивидуальной жизнедеятельности, но при этом создает личностный конфликт, так как иметь детей – важная и зачастую главная цель человека. И она может быть столь существенной, что будет влиять вторично на соматическое и психическое здоровье. Это приводит к обострению переживаний отрицательной модальности, связанных с недостаточной социальной востребованностью, нереализованностью материнского потенциала, угрозой возникновения проблем нереализованного родительства во взаимоотношениях с супругом, риском распада брака и др. Таким образом, возникают объективные и субъективные условия для дестабилизации психологической безопасности женщин, имеющих проблемы ограниченности зачатия.

Проблемы психологической безопасности в целом находятся в поле зрения современных исследователей в разнообразных контекстах. Так, нашла подтверждение гипотеза о том, что «отношения человека к миру, себе и другим обуславливают оценку человеком благоприятности/неблагоприятности, опасности/безопасности окружающих условий» [11, с. 77]. Подчеркивается, что «на фоне резких перемен в социальной и экономической жизни происходит возрастание нагрузки на психику, изменение ценностей и стереотипов сознания, усиление насильственных и агрессивных форм взаимодействия в различных институтах социума» [1, с. 6]. Особой хрупкостью характеризуются отношения в сфере семьи, в которой рассогласование потребностей и возможностей относительно предстоящего родительства может усилить конфликтогенность и дезинтеграционный потенциал, обостряя при этом психологические опасности и угрозы. Поэтому в настоящее время проведен ряд исследований, в которых «идет обоснование и апробация субъектно-ориентированных профилактических и развивающих стратегий развития психологической безопасности, предотвращающих, нейтрализующих или снижающих действие психологических угроз» [2, с. 138].

В данном исследовании обосновано понимание психологической безопасности как психологического состояния защищенности и благополучия личности, которое достигается в результате владения приемами эффективной профилактики, нейтрализации и / или преодоления действия психологических опасностей и угроз. Это состояние возникает в результате удовлетворения одной из важнейших потребностей личности – потребности в безопасности, которая имеет определенные особенности своего проявления в процессах личностного и семейного развития человека в онтогенезе.

Образ будущего занимает важное место в системе представлений личности и позволяет ей целенаправленно организовать актуальную жизнь. При этом

необходимо учитывать, что результативность текущих достижений личности в значительной степени обусловлены сформированностью образа будущего, под влиянием которого происходит мобилизация психических ресурсов личности и их ориентация в русле выполнения выдвигаемых или стоящих перед ней целей. Для многих женщин репродуктивного возраста этот образ связан с перспективой рождения ребенка и его воспитания. Эта перспектива непосредственно влияет ежедневно на происходящее с личностью, а опосредованно – на будущую способность к зачатию, поэтому становится важным регулятором текущих достижений и индикатором вероятного предстоящего материнского/семейного успеха или краха. Как динамическая система представлений о своем будущем, эта перспектива достаточно размыта у женщины с ограниченностью зачатия, которая нуждается в психологической подготовке к осознанию причин своих ограничений, понимании способов удовлетворения потребности в материнстве и поддержании стремления к самореализации, осознании необходимости достижения психологической безопасности в этом контексте.

Анализ отечественных и зарубежных источников показал, что психологическая безопасность в основном рассматривается в рамках исследования других проблем. Большое внимание уделено изучению ряда личностных ресурсов, способствующих активизации собственного потенциала для достижения психологического благополучия. В частности, показано, что действие стрессоустойчивости и психологической безопасности «способствует достижению баланса внешнего влияния и внутреннего регулирования, обеспечивая при этом распознавание возможных психологических угроз и реализацию адекватного поведения» [3, с. 16]. Особую актуальность приобретают среди них исследования психологической безопасности в контексте онтогенетического развития личностных свойств, так как в них содержится ключ к решению одного из аспектов загадки влияния отражаемого будущего на процессы, происходящие в настоящее время. Данный аспект связан с безопасно-ориентированным подходом к построению траектории личностного развития человека в онтогенезе. Этим вызван интерес к постановке целостной проблемы исследования, реализации и развития психологической безопасности в семейных отношениях (супружеских, детско-родительских) сквозь призму их переживания и разрешения женщинами репродуктивного возраста, имеющими проблемы с зачатием. Являясь малоизученной проблемой, это значительно усиливает актуальность работы, ее теоретическую и практическую значимость, становится новым актуальным и перспективным направлением теории и практики современного психологического исследования.

Проблема ограниченности зачатия перестает быть для женщины репродуктивного возраста личной, так как имеет значительные социальные и психологические последствия также и для семьи. Это обусловлено тем, что во многих современных культурах ребенок является для супругов смыслом жизни. Бесплодие в браке может способствовать огрубению нравов, антисоциальному поведению супругов (алкоголизм, внебрачные связи и т.д.). Проблемы с зачатием создают высокую нервно-психическую напряженность в семье, что часто при-

водит к разводам. Имеются данные, что 70 % браков супругов, имеющих проблемы с зачатием, распадаются, но даже тогда, когда брак, в котором есть данные проблемы, сохраняется, он может являться причиной социальной замкнутости семьи [8].

Таким образом, репродуктивная функция имеет культурную и социальную обусловленность. А это определяет необходимость достаточных знаний о половых и родительских поведенческих моделях и учет этих знаний в непосредственной работе.

Необходимо также заметить, что женщина, столкнувшаяся с ситуацией ограниченности зачатия, приходит к психологу тогда, когда она уже испробовала другие способы самостоятельно справиться со своей проблемой, когда она находится в состоянии неопределенности и душевного расстройства. Как правило, женщине сложно точно сформулировать для себя самой свою проблему и пути ее решения. В связи с этим основная задача психолога заключается в том, чтобы помочь ей посмотреть на проблемы со стороны, обнаружить и проанализировать те моменты во взаимоотношениях, которые являются факторами этих проблем и обычно не осознаются, не контролируются. Основной такой формой воздействия является, прежде всего, взгляд на собственные стереотипные установки и мотивы зачатия.

В результате исследований данных проблем в отечественной психологии появилось понятие «психологическая готовность к материнству» [7, с. 16], обозначающее характерное психологическое состояние матери, в котором женщина способна удовлетворить психологические потребности ребенка в безопасности, поддержании интереса к окружающему миру и любви.

Опираясь на эти данные и другие исследования, отечественные ученые и многие практикующие психологи определяют обратное состояние женщины – «неготовность к материнству» – как психологическую причину ограниченности зачатия женщин репродуктивного возраста.

Таким образом, психологический обоснованный безопасно-ориентированный подход к проблеме ограниченности зачатия женщин репродуктивного возраста в некоторой степени состоит в работе с последствиями нарушений репродуктивного здоровья (таких, как тревога, страхи и напряжение по поводу нереализованной репродуктивной функции). Однако, прежде всего, он ориентирует на работу с теми факторами, которые их обуславливают, то есть с проблемами психологической готовности женщины к материнству, а семьи в целом – к родителству. Реализация данного подхода позволит женщине или супружеской паре, в которой один из супругов или оба супруга имеют проблемы бесплодия, выйти из психологического конфликта между социально продиктованной потребностью в воспроизведении потомства и личностными причинами, затрудняющими реализацию данной задачи.

Получается, что на практике психолог взаимодействует со всеми подсистемами человека, а также с его межличностными связями (горизонтальными – культурные, социальные, внутрисемейные; вертикальными – филогенетические, культурно-исторические, семейно-родовые). Следовательно, необходимы

методы, которые позволят подойти к рассмотрению и решению проблем ограниченности зачатия с разных позиций, опираясь на всестороннее изучение человека, его личности и влияющих на него поведенческих моделей и взаимосвязей.

Основой психологической работы с женщинами репродуктивного возраста, имеющими проблемы с зачатием, является психологическая помощь, основанная на убеждении, что у здорового индивидуума есть необходимые внутренние ресурсы для решения его проблем. В ходе работы с женщиной психолог помогает ей выявить эти ресурсы (через рассмотрение сложившейся ситуации в более широком смысле, переоценку роли самой женщины в ситуации и др.), чтобы в соответствии с этими новыми представлениями она смогла изменить свое поведение и отношение к проблеме. Это, в свою очередь, становится фундаментом, на котором совместно вырабатывается и реализуется психологически обоснованный безопасно-ориентированный подход к решению данной проблемы. Этот подход ориентирован на обогащение стратегии развития личности женщины репродуктивного возраста с ограниченностью зачатия новым ценным содержанием (мотивационно-ценностным, операционально-технологическим, регулятивно-рефлексивным) в сочетании с изучением психологических угроз, профилактикой и преодолением их действия за счет осознания, оптимизации действия ряда личностных свойств и продуктивных способов реализации психологической безопасности.

#### Список использованных источников

1. Баева, И. А. Ресурсы психологической защищенности и факторы сопротивляемости насилию в онтогенезе / И. А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 5–16.
2. Варданян, Ю. В. Деятельность научно-исследовательской лаборатории вуза по изучению и развитию психологической безопасности / Ю. В. Варданян // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6–3 (113). – С. 137–139.
3. Варданян, Ю. В. Стрессоустойчивость и психологическая безопасность как факторы развития социально-перцептивной компетенции студента / Ю. В. Варданян, Е. П. Масанова, Т. Г. Былкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 12–16.
4. Васильева, В. В. Центропериферическая интеграция в организации функциональных систем женской репродукции / В. В. Васильева // Перинатальная психология и психология родительства : ежеквартальный научно-практический журнал: издается с января 2004 года / под ред. Г. Г. Филиппова. – 2009. – № 3. – С. 50–75.
5. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб. : Питер, 2010. – 272 с.
6. Кулаков, В. И. Современные подходы к диагностике и лечению женского бесплодия / В. И. Кулаков, И. Е. Корнеева // Акушерство и гинекология. – 2002. – № 2. – С. 56–59.
7. Ланцбург, М. Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций / М. Е. Ланцбург. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 15–26.
8. Федина, Л. П. Индивидуально-психологические особенности и адаптация семей, вступивших в протоколы экстракорпорального оплодотворения / Л. П. Федина // Молодой ученый. – 2010. – № 8. Т. 2. – С. 131–134.



9. Филиппова, Г. Г. Нарушение репродуктивной функции и ее связь с нарушениями в формировании материнской сферы / Г. Г. Филиппова // Научно-практический журнал. – М. : 2010. – С. 101–119.

10. Хритинин, Д. Ф. Взаимосвязь выраженности тревоги и выбора направления самореализации у женщин с репродуктивными расстройствами / Д. Ф. Хритинин, М. Ю. Норина, Ж. Р. Гарданова // Материалы V Регионального научного форума «Мать и дитя». – Геленджик, 2011 – С. 192–193.

11. Эксакусто Т. В. Особенности отношения к миру субъектов с разным профилем психологической безопасности / Т. В. Эксакусто, Ю. К. Дуганова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова.–2014. – Т. 20. – С. 76–79.

## **ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЕКАТЕРИНЫ ДАШКОВОЙ**

**И. А. Веденяпина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

«Век разума и просвещения» – так говорили о своем времени великие мыслители XVIII столетия, провозвестники новых революционных идей. В историю мировой культуры XVIII век вошел как эпоха больших идейных и общественно-исторических сдвигов, острейшей борьбы с феодально-монархическими устоями и религиозным догматизмом.

У каждой эпохи свое «женское лицо». Олицетворением эпохи Просвещения XVIII века вполне можно считать первого директора Петербургской академии наук, первого президента Российской академии наук, статс-даму двора Екатерины II Великую княгиню Екатерину Романовну Дашкову.

Внимание к этой выдающейся женщине обусловлено как ее заслугами в развитии российского просвещения и науки, так и разнообразными талантами – писателя, композитора, редактора, коллекционера-натуралиста. Дело не в том, какой высокий пост занимала Дашкова, а как успешно справлялась она со своими обязанностями «во главе двух академий» [6, с. 44].

Глубокое знание литературы, стремление разобраться в окружающей жизни и наблюдательность позволили Дашковой стать одной из образованнейших русских женщин второй половины XVIII века. Недюжинный ум, образованность, неистощимая энергия и одаренность были присущи ей. Действительно, «едва ли можно найти в истории России женщину, которая бы в 18 лет принимала участие в антиправительственном заговоре, а в 38 лет возглавляла два научных учреждения России – Петербургскую Академию наук и Российскую Академию».

Долгие годы единомышленницей Екатерины Великой выступала её подруга, которую современники прозвали Екатериной Малой – княгиня Е. Р. Дашкова. В истории России второй половины XVIII века княгиня Екатерина Романовна Дашкова – явление уникальное. В течение одиннадцати лет, с 1783 по 1794 годы она стояла во главе крупнейших научных учреждений стра-

ны – Академии наук и Российской академии, и осталась единственной женщиной в русской истории, которая занимала такие высокие посты [4, с. 3].

А. И. Герцен, почитатель и биограф Дашковой, писал об этой замечательной женщине: «В Дашковой чувствуется... что-то сильное, многостороннее, деятельное, петровское, ломоносовское, но смягчённое аристократическим воспитанием и женственностью» [4, с. 3]. Кем была она, эта женщина, крестница Елизаветы Петровны и Петра III, подруга Екатерины II ещё до восшествия той на престол, проведшая значительную часть своей жизни в немилости, изгнании?

Екатерина Романовна Дашкова родилась в 1743 году в Петербурге. Отец её, граф Роман Илларионович Воронцов (генерал-поручик и сенатор), детьми своими интересовался значительно меньше, чем светскими развлечениями. В два года она лишилась матери и с четырёх лет воспитывалась в доме дяди – канцлера Михаила Илларионовича Воронцова. Екатерина Романовна получила блестящее по представлениям того времени образование: изучила четыре иностранных языка (французский, немецкий, английский и итальянский), которыми впоследствии свободно владела; занималась музыкой, танцами, рисованием. Но девочка, рано начавшая самостоятельно и критически мыслить, была не удовлетворена им, «страстно желала образовать себя» [4, с. 40–43]. Екатерина Воронцова много и увлечённо читала и уже в 13 лет размышляла над книгами Вольтера, Дидро, Руссо и других французских просветителей [4, с. 42]. С будущей императрицей Екатерина Романовна познакомилась, когда ей было 15 лет, и они сразу подружились: писали друг другу записки, обменивались мнением о прочитанном. Обе молодые, образованные женщины, обе большие поклонницы сочинений философов-просветителей, они были «единодушны в том, что просвещение – залог общественного блага», вместе мечтали о наступлении «царства разума», о «государе, любящем и уважающем своих подданных» [6, с. 14].

Е. Р. Дашкова активно участвовала в дворцовом перевороте, который привёл к власти Екатерину II. Безусловно, роль Дашковой в этом перевороте была меньшей, чем представлялось ей самой. Через мужа, служившего в Преображенском полку, она знала многих гвардейских офицеров, недовольных Петром, подогревала это недовольство разговорами об опасности, которая грозит Екатерине и наследнику, если Петр узаконит свои отношения с Елизаветой Воронцовой (а он якобы собирался это сделать) [6, с. 18]. Позднее разочаровавшись в Екатерине II, Е. Р. Дашкова продолжала считать 28 июня 1862 года «самым славным и достопамятным днем» для своей Родины [6, с. 22]. В 15 лет Екатерина Романовна вышла замуж за блестящего гвардейского офицера князя М. И. Дашкова. Но ни раннее замужество, ни рождение детей (дочери Анастасии и сына Павла) не помешали Е. Р. Дашковой отдать свое время любимым занятиям литературой. Она способствовала распространению идей французских просветителей и сама выполнила первый перевод отрывков из философского трактата Гельвеция «Об уме», в котором философ выдвинул идею о равенстве умственных способностей всех людей, из чего вытекала мысль о том, что неза-

висимо от происхождения, государством может управлять любой человек, достаточно развивший природные задатки.

Екатерина Романовна писала пьесы, стихи, статьи, мемуары, которые составили «Записки». Она была знакома со многими выдающимися достижениями педагогической науки (работами Ж. Ж. Руссо, Я. Каменского и других), придерживалась прогрессивных взглядов в вопросах воспитания, исповедуемых философами-просветителями (также как и Екатерина Великая, мечтала о воспитании «новой личности») и детально разрабатывала примерную систему образования передового русского юноши. Е. Р. Дашкова, также как и И. И. Бецкой, полагала, что «дети должны воспитываться вне привычной среды, но только не в закрытых учебных заведениях, а под наблюдением и влиянием родителей» [6, с. 63]. В 1765 году она овдовела. После размолвки с императрицей, вызванной конфликтом между Екатериной Романовной и Григорием Орловым, фаворитом Екатерины II, Дашкова отдалилась от двора. Здоровье её было сильно подорвано, и она обратилась к Екатерине II с просьбой о разрешении выехать за границу. В 1779 году Дашкова с детьми отправляется в путешествие по Европе. Маршрут странствий включил Англию, Голландию, Францию, Италию, Германию. Во время путешествий она составляет гербарий и коллекцию минералов, изучает садоводство, но главное – она встречается с Дени Дидро, с которым они обсуждают важные общественные вопросы. Так, например, в одной из бесед между Дидро и Екатериной Романовной возник спор по проблеме крепостничества в России. Дидро настаивал на том, что русские крестьяне находятся в рабстве и что «будучи свободными, они стали бы просвещеннее и богаче» [9, с. 114]. Е. Р. Дашкова, наоборот, доказывала, что сначала нужно просветить народ, а потом уже освобождать, так как «просвещение ведет к свободе», а «свобода без просвещения» производит только анархию и беспорядок» [9, с. 114–115]. Согласно «Запискам» княгини Е. Р. Дашковой, ей удалось доказать свою правоту знаменитому философу и перевернуть его представления [9, с. 115]. Летом 1782 года Дашкова возвращается в Россию. В Петербурге Екатерина II предложила ей место директора Академии наук. По настоянию и ходатайству Е. Р. Дашковой с 1784 по 1788 годы архитектор Дж. Кваренги построил главное здание Академии наук. Екатерина Романовна глубоко чтит память гениального русского ученого М. В. Ломоносова.

Вступив в 1783 году в должность директора Петербургской академии наук, она произнесла краткую вступительную речь, в которой наметила пути развития русской науки, опираясь на труды М. В. Ломоносова. Е. Р. Дашкова считала, что наука должна отвечать жизненным, практическим потребностям страны [6, с. 77]. В том же году Е. Р. Дашкова подготовила к изданию первое академическое собрание сочинений М. В. Ломоносова. В центре внимания было академическое хозяйство, научно-просветительская и издательская деятельность. По распоряжению Екатерины Романовны была приведена в надлежащее состояние библиотека, академикам выплачено задержанное жалование, перестроена и улучшена работа типографии. Она добилась, чтобы при Академии были открыты публичные чтения общедоступных курсов: видные учёные чита-

ли лекции по основным отраслям естественных и точных наук. Екатерина Романовна подчеркивала, что лекции должны читаться на «русском языке», и тогда «науки перенесутся на наш язык и просвещение распространится» [6, с. 77]. Под её руководством в 1783 году Академия наук начинает издавать журнал «Собеседник любителей русского слова, содержащий разные сочинения в стихах и прозе некоторых российских писателей», к участию в котором она привлекает многих талантливых литераторов. Журнал выходил в течение 1783–1784 годов. Е. Р. Дашкова, будучи одним из редакторов этого журнала, помещала там свои оригинальные и переводные произведения и подписывалась «Россиянка». В журнале публиковали свои произведения Г. Р. Державин, Д. И. Фонвизин, Екатерина II и другие [3, с. 20]. В том же 1783 году Екатерина II обсудила с Е. Р. Дашковой учреждение Российской Академии, предназначенной для изучения русского языка и русской литературы, и назначила Е. Р. Дашкову её председателем. Екатерина Романовна получила должность первого президента новой Российской Академии за свои обширные познания и научные связи по всему миру. Подобно своей высокой покровительнице, Е. Р. Дашкова переписывалась и общалась с такими известными просветителями, как Д'Аламбер, Дидро, Рейналь. Ещё обширнее были её связи в Англии – историки У. Робертсон и А. Фергюсон, физик Дж. Блэк, экономист А. Смит. Впоследствии по её инициативе был избран членом Петербургской Академии Б. Франклин, один из авторов американской Конституции. По рекомендации Б. Франклина Е. Р. Дашкова была избрана членом философского общества в Филадельфии.

Российская Академия в отличие от петровской Академии наук была образована как специальный научный центр по изучению русского языка и словесности. Её Устав, или «Краткое начертание», был разработан самой Дашковой, которая успешно управляла этим учреждением более десяти лет. В уставе было записано: «Главный предмет Российской Академии состоять должен в обогащении и очищении языка русского и в распространении словесных наук в государстве» [4, с. 538]. На открытии Российской Академии Е. Р. Дашкова выступила с программной речью, в которой наметила основные направления работы Российской Академии: «Сочинение грамматики и словаря – да будет первым нашим упражнением...» [3, с. 21]. В своей речи Дашкова указывает также, что академики должны заниматься изучением древнерусских литературных памятников: «Многоразличные древности, рассыпанные в пространствах отечества нашего, обильные летописи, дражайшие памятники праотцев наших, какowymi немногие из ещё существующих ныне европейских народов поистине хвалиться могут, представляют упражнению нашим обширное поле...» [6, с. 83]. Первоочередной задачей Российской Академии Е. Р. Дашкова считала создание Словаря, раскрывающего богатство национального русского языка. По её инициативе был издан в 6-ти частях с 1789 по 1794 годы «Словарь Академии Российской, производным порядком расположенный», первый толковый и нормативный словарь русского языка, заключавший в себе свыше 40 000 слов. Дашкова не только участвовала в его составлении, но и взяла на себя объяснение понятий, «имеющих отношение к нравственности, политике и управ-

лению государством» [6, с. 84]. Для работы над этим «Словарем» Е. Р. Дашкова привлекла виднейших писателей и ученых: Д. И. Фонвизина, Г. Р. Державина и других. При поддержке учёных Дашкова создала три отдела: грамматический, объяснительный и редакционный, распределив членов Российской Академии по избранным отделам. Сама она приняла на себя буквы «Ц», «Ш», «Щ» и собрала их более 700. «Словарь Академии Российской» сыграл громадную роль в установлении лексических норм русского литературного языка. Под наблюдением Дашковой Российской Академией в течение нескольких лет выпущены были 43 сборника «Российский театр, или полное собрание всех российских театральнх сочинений». Издание это состояло из 173 пьес, и в нём были напечатаны драматические сочинения Ломоносова, Сумарокова, Фонвизина и других авторов. Е. Р. Дашкова способствовала публикации в 39-й части «Российского театра» за 1794 году тираноборческой трагедии Я. Б. Княжнина «Вадим Новгородский», вызвавшей негодование Екатерины II. Дело было в том, что императрица увидела в этом произведении пропаганду революционных идей, так как трагедия содержала много стихов в опровержение самодержавия, что и вызвало такую реакцию государыни. В результате, по приказанию императрицы, трагедия Я. Б. Княжнина была вырвана из «Российского театра» и сожжена, а Е. Р. Дашкова вскоре была вынуждена уйти в отставку. В ноябре 1796 года в своём подмосковном имении Троицкое Е. Р. Дашкова узнала о смерти Екатерины II, а в декабре получила уже указ Сената об увольнении её со всех должностей. Вскоре Павел I приказал ей немедленно выехать в ссылку в имение сына, в Новгородскую губернию, «и оставаться в нём впредь до нового распоряжения» [4, с. 123].

Последние годы жизни Дашковой были омрачены семейными несчастьями, тяжёлыми отношениями с дочерью Анастасией и неожиданной смертью в 1807 году сына Павла (в возрасте 44 лет). В эти годы вдали от двора и большой политики Дашкова по просьбе своей подруги Марты Вильмот создаёт свои мемуары «Записки» («*Mon histoire*»), представляющие собой превосходный памятник русской культуры, в котором оказались запечатлёнными многие общественные идеи эпохи, воссозданы образы выдающихся людей XVIII столетия.

Так какой же была она, Екатерина Романовна Дашкова? Современники судили о ней по-разному – кто с восхищением, кто с завистью, а порою в откровенно враждебном тоне. Одним она представлялась, прежде всего, женщиной честолюбивой, которая «добивалась первого места при государыне, даже желала заседать в Совете» (Г. Р. Державин), другие полагали, что «она была бы на своём месте во главе государства, или занимая пост генералиссимуса или министра сельского хозяйства» (Кэтрин Вильмот) [4, с. 3].

Несомненно, Екатерина Дашкова внесла огромный вклад в развитие русского образования, русской литературы, языка, стояла у истоков российской науки и культуры. Ее необыкновенный успех в просветительской и государственной деятельности был обусловлен целым рядом объективных факторов: поддержка Екатерины Великой и других влиятельных людей того времени, политические изменения в России, возможность общения с известными людьми,

государственными деятелями, а также с западными просветителями, блестящее воспитание и образование, изучение литературы, в том числе трудов западных просветителей. Однако данный набор привилегий имелся не только у Дашковой, но именно ей, женщине, удалось то главное, к чему стремилась всегда. В достижении впечатляющих результатов ее общественной деятельности помогли такие качества характера, как вера в себя и дело своей жизни, целеустремленность, наличие четкой жизненной позиции и неуклонное следование ей, природный ум, высокая образованность, особенно для женщины XVIII в., любовь и преданность России и желание сделать ее просвещенной и сильной страной. Все те человеческие качества и моральные принципы, которые ценны и актуальны во все времена.

#### **Список использованных источников**

1. Березовая, Л. Г. История русской культуры : учеб. для студ. высш. заведений. В 2 ч. Ч. 1. / Л. Г. Березовая, Н. П. Берлякова. – М. : изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 400 с.
2. Брикнер, А. Г. История Екатерины Великой: в 3 т. Т. 3 / А. Г. Брикнер. – М. : ТЕРРА, 1996. – 264 с.
3. Дашкова, Е. Р. Литературные сочинения / Е. Р. Дашкова. – М. : Правда, 1990. – 368 с.
4. Записки княгини Дашковой. Письма сестер Вильмот из России. – 2-е изд. / под общ. ред. С. С. Дмитриева. – М. : Сов. Россия, 1991. – 389 с.
5. Зарецкая, Д. М. Мировая художественная культура / Д. М. Зарецкая, В. В. Смирнова. – М. : Издательский центр АЗ, 1998. – 332 с.
6. Лозинская, Л. Я. Во главе двух академий / Л. Я. Лозинская. – М. : Наука, 1978. – 144 с.
7. Орлов, А. С. История России с древнейших времен до наших дней / А. С. Орлов В. А. Георгиев. – М. : ПБОЮЛ Л. В. Рожников, 2001. – 520 с.
8. Павленко, А. Н. Екатерина Великая / А. Н. Павленко // Родина. – 1996. – № 3. – С.32–57.
10. Рябцев, Ю. С. История русской культуры: художественная жизнь и быт XVIII – XIX вв. : учебное пособие / Ю. С. Рябцев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 432с.

## **ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

**С. В. Велиева**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Вопросы опережающего профессионального образования молодежи, осознанного профессионального самоопределения оказываются особо острыми в связи с дифференциацией и появлением новых профессий, значительным ростом требований к специалисту на рынке труда, необходимостью встраивания образования в сферу рыночных отношений. Определение оптимальных условий для осознанного выбора профессии, общего и специфического развития лично-

сти, формирование положительных установок на приобретение профессиональных компетенций, усиление практической направленности подготовки будущих педагогов во многом зависит от содержания и технологий допрофессионального обучения.

В основе содержания допрофессионального обучения должны лежать целевые ориентиры опережающего образования. Подобные целевые ориентиры заданы в Концепции поддержки развития педагогического образования, а именно: повышение качества подготовки педагогических кадров, преодоление тенденции «двойного негативного отбора», соответствие системы педагогического образования профессиональным стандартам педагога (воспитатель, учитель) и социального работника, ФГОС дошкольного образования.

Формирование уже на этапе довузовской подготовки личности, имеющей поливариантный образ собственного профессионального будущего, готового оперативно реагировать на изменения в системе социальных и общественных отношений, учитывать отдаленные перспективы и результаты социальной и экономической реальности, возможно через выход на индивидуальные траектории развития, оптимизацию соотношения процессов социализации и индивидуализации [3].

В связи с этим важным представляется проведение целенаправленной работы со старшеклассниками в период довузовской подготовки с целью оказания помощи в развитии профессиональных интересов, личностном становлении, профессиональном самоопределении [2]. В нашей работе большое значение отводится использованию эклектического подхода – совокупности вариативных педагогических и психологических технологий с опорой на этнопедагогику. Такие технологии рассматриваются нами как система процедур, в основе которых лежит целенаправленное адресное психолого-педагогическое воздействие на психическую реальность субъекта с помощью активных методов и на материале этнопедагогики. Реализация гуманной социально-личностной образовательной парадигмы – неременное условие в образовательном пространстве. Однако в новой социальной реальности требуется организация психолого-педагогического процесса допрофессиональной подготовки с множественностью парадигмальных пространств, синтонии и аккумуляции внешних и внутренних факторов развития. Этому способствует интеграция личностно-ресурсного, личностно-деятельностного, системно-структурного и акмеологического подходов, в центре внимания которых находится личность, а образование становится антропоцентрическим по цели, содержанию и формам организации.

Формирование способности будущих педагогов, психологов и социальных работников к педагогическому прогнозированию, моделированию и проектированию будущего происходит в особой инновационной среде образовательного учреждения при организации специфического общения (аутентичного, человекотворческого, поддерживающего).

Процесс личностного становления старшеклассников улучшается при сочетании системы педагогических условий: социально-педагогических, актуали-

зирующих и персонифицирующих социокультурную среду в целом как пространства личностного становления старшеклассников; организационно-педагогических, предполагающих деятельностное освоение старшеклассниками социокультурной среды; психолого-педагогических, направленных на актуализацию стремления старшеклассников к культурному самоопределению и саморазвитию. Наибольших успехов можно достичь при согласованном совмещении разнообразных форм и методов [1], образовательных компетентностно-ориентированных технологий с опорой на развивающий материал этнопедагогики, педагогики сотрудничества, методики аутобрендинга, коллективных творческих дел, исследовательского, диалогового, дистанционного обучения, информационного пространства сети Интернет.

Комплекс психодиагностических, дидактических, когнитивных, психолого-педагогических, психотерапевтических, трансцендентальных, креативных, инновационных технологий позволяет варьировать содержание и организацию опережающего образования.

Психодиагностические технологии обеспечивают мониторинг динамики социально-психологической готовности старшеклассников к профессиональной (педагогической) деятельности на каждом этапе довузовской социально-этнопедагогической подготовки учащихся в социально-педагогических классах. Групповые профориентационные диагностические занятия помогают создать условия для получения старшеклассниками новой информации о себе, своих способностях, построении собственной жизни, для формирования установки на профессионально-личностный рост; проследить результативность профориентационных мероприятий, уточнить индивидуальную траекторию дальнейшего образовательного маршрута.

Дидактические технологии развития личностных и профессиональных компетенций обеспечивают многогранность и насыщенность обучающего процесса, постановку, поиск и решение проблемной задачи.

Когнитивные технологии обеспечивают развитие интеллектуальных функций, усовершенствование дикции, речи, памяти и внимания, повышение уровня творческого мышления и воображения и т.д.

Трансцендентальные технологии обращены на внутренний мир личности, пробуждают глубинные творческие ресурсы и скрытые способности, высвобождают творческий потенциал, оптимизируют психическое состояние личности. Креативные технологии создают условия формирования психологической готовности за счет актуализации личностного, творческого, инновационного потенциала. Педагогические технологии обеспечивают эффективность педагогического процесса в формировании базовых профессиональных и инновационных компетенций и реализуются через формы педагогического процесса, содержание обучения. Профориентационные (психологические) курсы расширяют осведомленность об особенностях профессиональной деятельности. На специализированных конференциях анализируют профессиональный опыт социальных работников, психологов, педагогов, родителей учащихся, имеющих



опыт работы в социальной сфере, обсуждают проблемные вопросы, профессиональные трудности и пути их преодоления.

Психологические технологии включают технологии развития навыков самоуправления и регуляции психоэнергетического баланса, развития мотивационно-смысловой сферы, повышения аутосензитивности, профессиональной гибкости. Групповые дискуссии (спонтанные, тематические, конкретные, творческие, дискуссии-провокации) способствуют совместной разработке подхода к той или иной проблемной жизненной ситуации, повышению мотивации, вовлеченности в решение обсуждаемых проблем.

Психотерапевтические технологии сосредоточены на формировании адаптивных и адекватных коммуникативных механизмов, умений конструктивно решать сложные жизненные и профессиональные задачи, актуализации скрытых потенциалов, психической активности (психодрама, сказкотерапия, арт-терапия, маскотерапия, мозарттерапия, мандалотерапия и др.). Активно применяются сочинения, сюжетно-ролевые игры, психогимнастические этюды, упражнения на снятие напряжения, релаксацию, тренировку способности выражения своих чувств и мыслей, умения действовать сообща, на развитие сензитивности, направленной на улучшение чувствования друг друга. Подобные методики подбираются для развития необходимых личностных качеств, преодоления трудностей, которые могут встретиться в дальнейшей работе в системе «человек-человек».

Заслуживают внимания игровые профконсультационные методы («чтение мыслей (чувств)», игры-драмы, пробно-ознакомительные игры, имитационные игры-модели проблемных ситуаций межличностного общения и поведения при ответственных собеседованиях, приемы невербального взаимодействия, психодраматические «постановки», смена ролей, совместное обсуждение проблем, ценностно-нравственные профориентационные игры).

Социально-психологические технологии реализуются в организации различных форм групповой работы (коучинг, тренинги, мастер-классы, профессиональные пробы, медиаторство). В ходе деловых и ролевых игр, аутобрендинга используются проектные задания, моделирование и проигрывание разных вариантов построения жизни, групповой анализ личного и профессионального опыта, обмен информацией, творческие задания, что содействует освоению методик принятия решений, развитию самоконтроля, самооценки, оценки и прогнозирования ситуации, выходу на достаточно высокий уровень интуиции. «Мысленный» эксперимент как элемент тренинга включает в себя теоретическое осмысление и практическое решение возможных или реальных трудных профессиональных ситуаций. Созданная в мысленном плане конкретная проблемная ситуация позволяет решать ее с разных позиций, увидеть ошибки «со стороны», выработать тактику их преодоления без опасения за последствия, что позволяет повысить успех в реальном процессе общения и деятельности.

Особое значение придается выполнению игровой роли, которая позволяет старшеклассникам апробировать условные и реальные отношения, найти наиболее оптимальные и эффективные способы взаимодействия с разными людьми.

ми, анализировать ошибки, спроектировать веер возможных путей решения проблемных и трудных ситуаций с учетом социокультурного контекста (меняющихся контекстов жизни), релятивизма (различий в ценностях и смыслах) и относительной недетерминированности и непредсказуемости профессиональных ситуаций. Так старшеклассник овладевает не только фактическим (общими и специальными знаниями об условиях профессиональной деятельности), но и процедурным опытом (знаниями об адекватных стратегиях принятия решений).

Важное место отводится созданию специальных ситуаций нравственного поведения старшеклассников (в реальной жизни, на практике, в тренинге, мысленном эксперименте), которые особо значимы для процесса формирования личностных (нравственных) и профессиональных компетенций. К таким ситуациям относятся:

- актуализация глубоких моральных и нравственных переживаний старшеклассника;
- стимулирование нравственных рассуждений, действий, поступков, выражающих искреннее внимание к другому;
- ревизия и анализ собственных ожиданий, анализ неформальных установок относительно нормы исполнения социальных ролей, предписывающих и предсказывающих экспектаций;
- апробация техник медиаторства в конфликтных ситуациях и ситуации неопределенности;
- самостоятельное обоснование значения и смысла значимых понятий, явлений социальной реальности (например, «толерантность», «педагог будущего», «образовательные услуги» и пр.).

Инновационные технологии включают активизирующие методики, игры (дидактические, сюжетно-ролевые, деловые, пробно-ознакомительные, имитационные, игры-драмы, игры-модели) и пр.

Вышеперечисленные технологии реализуются:

- 1) в ситуации групповой работы (мастер-классы, коучинг, тренинги, игры и пр.);
- 2) в диалоговых формах (в беседе с педагогом, психологом-консультантом, в ходе профессиональных проб, супервизорстве и т.д.);
- 3) в ауторежиме – в процессе самодиагностики, самокоррекции, самопреобразования, составлении и реализации индивидуальной программы личностного и инновационного роста.

Характеристики перечисленных технологий представлены особенностями построения учебного процесса:

- вариативной, проблемной учебной информации;
- вариациями содержания и методов работы в зависимости от индивидуальных возможностей старшеклассников, их потенциала (энергетического, личностного, творческого, инновационного);
- дифференцированного управления и самоуправления учебной деятельностью;

- диалоговых и фасилитационных форм организации образовательного процесса;
- изменения содержания и логики изучения материала, позволяющие сформировать у будущего педагога целостную картину предстоящей инновационной деятельности в будущей профессии, инновационного поведения и культуры;
- перехода от репродуктивного характера обучения на практико-ориентированный, индивидуально-творческий;
- использования современных информационных технологий;
- приоритета активности субъекта, аутосозидательной деятельности, активных методов обучения, модульного и проблемного обучения;
- содействия формированию профессионально-важных качеств будущего психолога и педагога, адекватных будущей социальной и педагогической реальности.

Результаты практической деятельности показывают, что наиболее эффективной формой групповой работы со старшеклассниками служит тренинг, содержание которого определяется конкретными задачами, стоящими перед ведущим, особыми запросами участников, индивидуально-личностными и возрастными особенностями с акцентом на формирование аутопсихологической компетенции, обеспечивающей выбор оптимальных моделей самоорганизации жизни и профессиональной деятельности будущего педагога, психолога, социального работника.

Таким образом, для формирования устойчивого профессионального самоопределения старшеклассника необходимо руководствоваться эклектичным подходом, обеспечивать множественность и разнообразие, взаимопроникновение и взаимодополнение форм и методов организации деятельности на до-профессиональном этапе. Подобное обучение способствует адаптации абитуриентов на переходном этапе от школьного к вузовскому обучению, обеспечивает преемственность, непрерывность довузовского и вузовского образования с инновационными процессами; подготовку целевого студенческого контингента.

Целевым ориентиром довузовского образования является опережающее формирование у будущих педагогов, психологов, социальных работников ответственности за качество своего образования, готовности принимать решения и действовать в ситуациях субъективной неопределённости в профессиональной и личной сферах.

#### **Список использованных источников**

1. Васильева, Н. Н. Реализация компетентного подхода в системе подготовки бакалавров к психолого-педагогическому сопровождению образования детей / Н. Н. Васильева // Культурогенезные функции образования: развитие инновационных моделей / Отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2015. – С. 58–60.
2. Велиева, С. В. Социокультурная среда как ресурс работы куратора студенческой группы / С. В. Велиева // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития : материалы VII Междунар. учеб.-метод. конф. / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2015. – 296 с. – С. 87–93.

3. Велиева, С. В. Технологии опережающего образования старшекласников на этапе довузовской подготовки / С. В. Велиева // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития : материалы VII Междунар. учеб.-метод. конф. / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2015. – 296 с. – С. 242–248.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА В ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА**

**С. В. Велиева, И. В. Денисова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева»,  
МБДОУ «Детский сад № 105, г. Новочебоксарск, Россия

Согласно ФГОС система образования призвана обеспечить активное развитие детей, охрану и укрепление здоровья, эмоционального благополучия, организацию оптимальных условий для развития каждого ребенка в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями, становление дошкольника как субъекта отношений с самим собой, окружающими и миром взрослым. Наличие в детской группе образовательной организации соответствующих условий во многом определяет эмоциональный настрой ребенка и степень благоприятности психологического климата в целом.

В настоящее время большое значение придаётся субъективному состоянию (Э. Динер, К. Рифф, С. Ю. Семёнов и др.) и психологическому благополучию (Н. К. Бахарева, Л. В. Куликов, Г. Л. Пучкова, М. В. Соколова, Р. М. Шаминов и др.). При обсуждении этих понятий раскрываются отдельные стороны психических состояний, их влияние на здоровье. Установлено, что частота актуализации конкретных состояний определяет состояние здоровья (В. Д. Дудинцев, А. П. Егидес, Е. В. Кучерова, А. С. Спиваковская), личностные особенности (Н. А. Алмаев, Т. Н. Васильева, Э. И. Киршбаум, А. О. Прохоров), качество протекания психических процессов (Н. Н. Васильева [1], С. В. Велиева [3], Г. Н. Генинг, А. О. Прохоров, С. Л. Рубинштейн) и благополучие субъекта в целом.

Анализ научного наследия исследователей (М. Я. Басова, Л. С. Выготского, К. М. Гуревич, Е. П. Ильина, К. Н. Корнилова, И. П. Павлова, С. Л. Рубинштейна, В. И. Селиванова и др.) показал, что эмоциональное благополучие позволяет свободнее усваивать законы природы и общества, на основе которых преобразовывать окружающую действительность. В связи с этим на первый план выступает значимость обеспечения благополучия эмоционально-личностной сферы, а не столько сферы интеллекта.

Психологический климат может быть представлен как полифункциональное социально-психологическое образование, интегральная и динамическая характеристика психических состояний всех членов группы. Сложившиеся в группе стиль поведения и общения, эмоционального взаимодействия опосредуют любую деятельность, направляют и мотивируют поведение членов груп-

пы, придавая определенный (например, позитивный) групповой эмоциональный фон.

Изучение особенностей психических состояний и степени благоприятности психологического климата у детей старшего дошкольного возраста в группе детского сада проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 45 «Журавлики» г. Новочебоксарск. В исследовании принимало участие 22 ребенка группы «Колокольчики», далее экспериментальная группа (ЭГ) и 22 ребенка группы «Дюймовочка», далее – контрольная группа (КГ).

Для реализации поставленных задач были применены методики «Паровозик» (С. В. Велиева [2]), «Домики» (О. А. Ореховой). Работа проводилась индивидуально с каждым ребёнком. Тест Г. Люблиной предлагался 4 воспитателям и 2 младшим воспитателям групп, в которых проводилось обследование детей, для исследования степени и особенностей эмоционального благополучия каждого ребенка в группе образовательной организации.

Определение эмоционального благополучия детей в группе детского сада показало, что неблагоприятный психологический климат фиксируется в экспериментальной группе у 4 детей (18,2 %) (далее – ЭГ) и двух детей (9,1 %) контрольной группы (далее – КГ). Такие дети воспринимают группу детского сада, психологический климат в ней как не вполне благоприятный. Они демонстрируют агрессивность, раздражительность, обидчивость или плаксивость, пассивность, излишнюю ранимость.

Дети с трудом идут в группу детского сада, поскольку сомневаются, что им там рады. Ребенок не обладает возможностью самостоятельно, свободно выбирать материалы и пособия, вид деятельности, часто отказывается от коллективной (совместной) деятельности. Такой ребенок имеет возможность проявлять познавательную активность, но не всегда двигательную активность, его уединение может быть нарушено. Ребенок не интересуется и не проявляет инициативу по преобразованию окружающей действительности, пользуется предложенными взрослыми материалами и игрушками. Это может быть связано с тем, что дети не ощущают собственную значимость для окружающих, у них не удовлетворена потребность в искреннем внимании и принятии, нарушены самоощущение и самооценка.

Средний уровень благоприятного психологического климата в группе детского сада ощущают 4 ребенка (18,2 %) ЭГ и 12 детей (54,5 %) КГ. Дети этой группы периодически испытывают неудовлетворенность в потребности во внимании, дружелюбном отношении, близком эмоциональном контакте, как со стороны сверстников, так и воспитателей. Ребенок не всегда использует возможность самостоятельно, свободно выбирать материалы и пособия, хотя право на выбор деятельности имеет. Его отказы от коллективной (совместной) деятельности не принимаются, не всегда учитывается индивидуальный способ действий с материалами, пособиями, игрушками. Такой ребенок имеет возможность проявлять познавательный интерес, но не всегда двигательную активность, его уединение может быть нарушено. Ребенок не вносит свои предложения по изменению окружающего пространства, иногда не ощущает своей зна-

чимости для взрослых, работающих в детском саду, при этом самооценка и самоощущение не нарушены.

Высокий уровень благоприятного психологического климата в группе детского сада ощущают 14 (63,6 %) детей ЭГ и 8 (36,4 %) детей КГ. Ребенок с высоким уровнем благоприятного психологического климата убежден, что его каждое утро ждут в группе, ему рады, что указывает на уверенность ребенка в собственной ценности, удовлетворенную потребность во внимании и принятии окружающих, принимает деятельное участие в выборе игрушек, пособий, материалов, самостоятельно выбирает способы действия с ними. Такой ребенок активно реализует право на выбор или отказ от деятельности, на собственный темп работы; проявляет различные виды активности, в том числе двигательную, обладает необходимым жизненным пространством, реализуя потребность, как в общении, так и в уединении. Ребенок ощущает себя членом «семьи-группы» и может вносить свои предложения по изменению окружающего пространства. Дошкольник постоянно ощущает собственную значимость для окружающих, его потребность в искреннем внимании, любви и принятии удовлетворена, самоощущение и самооценка не нарушены.

Таким образом, данная часть исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Большинству детей старшего дошкольного возраста соответствует позитивное и негативное психическое состояние и низкий коэффициент напряжённости.

2. Общий психологический климат в группах детского сада находится на высокой и средней степени благоприятности психологического климата.

3. Неблагоприятный психологический климат характерен в большей степени для детей экспериментальной группы.

В ходе исследования у воспитанников после экспериментальной работы были выделены следующие особенности проявления эмоционального благополучия:

– большинству детей старшего дошкольного возраста соответствует позитивное психическое состояние;

– детям с ППС характерна открытость, общительность и спокойствие; преобладание эрготропного реагирования, равновесные (спокойствие) и/или неравновесные психические состояния, стимулирующие и обеспечивающие энергичное действие, поведенческую активность, приспособление к изменению окружающей среды;

– оптимальное значение коэффициента вегетативного тонуса и низкая степень коэффициента напряжённости могут быть обусловлены правильным чередованием режима деятельности в детском саду;

– значительная включённость волевых компонентов в структуру состояний, что может быть обусловлено формированием навыков саморегуляции;

– для детей наиболее предпочитаемыми являются такие эмоциональные состояния, как восторг и счастье;

– положительное отношение к детскому саду и продуктивным видам деятельности. Дети научились адекватно проявлять в общении со взрослыми и сверстниками свои эмоции, различать и объяснять эмоциональные состояния других людей.

Результаты проведенного нами исследования имеют прикладное значение, открывая возможности апробации системы психолого-педагогических условий создания благополучного психологического климата у детей старшего дошкольного возраста в других дошкольных общеобразовательных учреждениях.

#### **Список использованных источников**

1. Васильева, Н. Н. Педагогическая и психологическая поддержка процесса адаптации детей при переходе из дошкольной образовательной организации в школу / Н. Н. Васильева // Педагогическое образование: традиции и инновации / отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 40–45.
2. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье / С. В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2014. – № 10. – С. 38–60.
3. Семенова, Т. Н., Велиева, С. В. Коррекционно-педагогический потенциал народной педагогики в формировании социальной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева // Педагогическое образование: традиции и инновации / отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 189–193.

## **ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**С. В. Велиева, А. В. Степанова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева»,  
МБДОУ «Детский сад № 42», г. Чебоксары, Россия

В условиях социально-экономических преобразований современного общества перед системой образования выдвигаются задачи формирования всесторонне развитой личности, способной занимать субъектную позицию на жизненном пути. Мышление как процесс поиска и открытия новых связей, отражающих предметы и явления, воплощает в себя безграничность и универсальный механизм саморазвития.

В отечественной психологии накоплено огромное число работ теоретического, прикладного и методического характера по изучению когнитивной сферы ребенка дошкольного возраста. В частности, проблема детского мышления изучалась в исследованиях В. И. Аснина, Л. И. Божович, А. В. Запорожца, проводившихся под руководством А. Н. Леонтьева. В работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. определяется зависимость развития мышления от содержания и структуры деятельности. Позднее в данном направлении строились работы А. А. Люблинской, Г. И. Минской, С. Л. Новоселовой, Н. Н. Поддяко-

ва. Дальнейшее развитие данного направления связано с научными изысканиями сотрудников лаборатории О. М. Дьяченко, Р. И. Говаровой, Л. И. Цеханской, Р. Хольт, И. С. Якиманской и других.

В основе качественного преобразования мышления ребенка лежит развитие опосредствования и наглядного моделирования, что отражено в работах Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, Г. И. Минской, Н. Н. Поддьякова. Из зарубежных исследователей серьезное внимание вопросам развития мышления у детей уделяли Р. Арнхейм, А. Валлон, Д. Браун, Ж. Пиаже, Р. Хейберг и др.

Основной акцент в исследованиях ставился на изучении различных видов мышления в их генетическом аспекте – времени первичного возникновения психологических особенностей и закономерностей проявления, механизмов смены на более совершенные формы. Непременным условием развития мышления здесь является непосредственно практическое взаимодействие малыша с объектом (М. Ю. Кистяковская, С. Л. Новоселова, Г. А. Урунтаева, И. С. Якиманская).

О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева, Г. Н. Минская, Н. Н. Поддьяков, А. Н. Соколов подчеркивают, что при наглядно-образном мышлении действия начинают основываться на логике замещающей реальности в соответствии со связями и отношениями, существующими между действительными объектами. На протяжении всего дошкольного возраста обозначенные формы мышления совершенствуются, подготавливая базис для самой высшей его ступени развития. Умение устанавливать закономерности окружающего мира на основе логических рассуждений становится возможным на уровне логического мышления, которое к концу дошкольного возраста начинает определять все познавательные процессы.

Признавая всю значимость логического мышления в общем психическом развитии индивида, в ряде исследований (А. В. Запорожец, Г. И. Минская, Н. Н. Поддьяков, А. Н. Соколов, Д. Б. Эльконин и др.) доказано, что наглядно-действенное и наглядно-образное мышление содержат в себе не менее мощные резервы. При этом важно отметить, что данные формы выполняют свои специфические функции в общем развитии не только дошкольников, но и младших школьников. В различные моменты могут превалировать любая из форм мышления, образуя тесную связь с понятийным, что обеспечивает целостный процесс познания мира.

Наше исследование посвящено выявлению психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование наглядно-образного мышления у 40 детей 6–7 лет МБДОУ «Детский сад № 42» г. Чебоксары.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента были использованы стандартизованные диагностические методики: «Перцептивное моделирование» (В. В. Холмовская) и «Схематизация» (Р. И. Бардина).

Для распределения детей по уровням сформированности наглядно-образного мышления были выделены следующие показатели: умение пользоваться планом-схемой и способность соотнести схему с реальной ситуацией; приемы, используемые детьми (сравнение, сопоставление, соотношение с образцом,



ориентировка в пространственной ситуации); способность сочетать несколько ориентиров в определенной последовательности; понимание и следование инструкции взрослого; умение принять задачу и помощь взрослого (принимает, частично принимает, не принимает); качество восприятия; точность объединения элементов в целостный образ; число баллов за правильное решение задач; ошибки ребенка.

В ходе анализа дети были распределены на четыре группы.

1 тип. Очень низкий уровень (0 баллов).

Дошкольник не готов к выполнению моделирующих перцептивных действий, не соотносит реальную ситуацию, задачу с предложенной схемой, решения носят спонтанный характер. При решении большого числа задач дети создают комбинации элементов, не соответствующих форме фигуры образца. Ребенок демонстрирует неадекватные формы ориентировки, чаще всего опирается лишь на отдельные элементы задания. Затруднено понимание, удержание и следование инструкции взрослого, принятие задачи. Нуждается в помощи взрослого.

2 тип. Низкий уровень (1 балл).

Ребенок решает правильно задачи, сочетающие в себе не более двух элементов. У детей этой группы впервые выявляются необходимые для выполнения задания способы работы, например, обращение к ориентирам или к обозначению направления, попытка им следовать. Встречаются отдельные попытки соотнесения схемы с реальной ситуацией. В прочих случаях задачи выполняются неадекватно, без учета образца и требований задач, опираются на незначительные внешние признаки, сходные по своей форме с фигурой образца. Однако пространственные представления носят фрагментарный характер, по-прежнему свойственна незавершенная ориентировка на один единственный признак, неспособность учитывать сразу два параметра, нестабильность следования инструкции, трудности ее удержания до конца выполнения задачи.

Понимает и частично следует инструкции взрослого, сохранение задачи на протяжении всего выполнения задания затруднено. Помощь взрослого принимает, но самостоятельно в дальнейшем показанным вариантам не следует.

3 тип. Средний уровень (2 балла).

Дошкольник в определенной мере обладает операциями, необходимыми для выполнения заданий, моделирующего перцептивного действия. Характер самого действия пока еще не обладает достаточной точностью и гибкостью. Ребенок выбирает элементы не идентичные, а лишь похожие на образец-фигуру, чем допускает ошибки при решении задач. У этой группы детей встречаются и случайные ошибки. Обнаруживает готовность удерживать инструкции взрослого от начала до конца, понимает и следует им, сохраняет задачу на протяжении всего задания. Нуждается в незначительной помощи взрослого, помощь которого принимает и самостоятельно следует указаниям при решении сходных задач. Ребенок способен самостоятельно решить первые шесть задач, в последних четырех действует правильно только в начальной фазе, способен учесть одно

или два сочетания нужного ориентира и поворота, на последних участках способен учесть только один из параметров.

4 тип. Высокий уровень (3 балла).

Ребенок верно демонстрирует высокую степень овладения моделирующими действиями, хотя допускает незначительные неточности в решениях вне зависимости от сложности задач. Способен к детальным соотношениям с одновременным учетом двух параметров на протяжении всех заданий. Все предлагаемые задания выполняет быстро и верно.

Понимает и следует инструкции взрослого, удерживает задачу на протяжении всего выполнения задания. Практически не нуждается в помощи взрослого.

С помощью приемов методики: «Перцептивное моделирование» (В. В. Холмовская) и «Схематизация» (Р. И. Бардина) все дети были распределены на три группы:

У 8 детей (20 %) установлен высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Эти дети при выполнении задания сразу поняли смысл задачи. Легко создавали комбинации элементов фигур. Самостоятельно делили фигуры в представлении, соотносили с теми частями, которые изображены на образце. Правильно решили задачи, где предполагается сочетание 4 и более деталей. Задание выполняли четко, динамично, быстро, не ошибались. Использовали схематические и условные изображения при ориентировке в пространственной ситуации.

У 18 (45 %) детей определен средний уровень. Они в целом принимали поставленную задачу, однако в некоторых случаях требовалось дополнительное пояснение. При выполнении задания допускали ошибки, выбирали не идентичные, а лишь похожие на образец фигуры. Ошибки носили случайный характер. В целом принимали поставленную задачу, однако периодически игнорировали необходимость учитывать ориентировку одновременно по двум параметрам, удерживали задачу учета одного или двух сочетаний либо поворота пути, либо нужного ориентира.

Обнаружен низкий уровень наглядно-образного мышления у 14 детей (35 %). Таким детям выполнение заданий давалось с трудом, они составляли неадекватные сочетания, отбирали детали с учетом сходства с формой фигуры-образца. Решали правильно лишь те задания, где предполагается сочетание не более двух элементов, испытывали трудности при решении задач, где требовалось соотнести схему и реальную ситуацию, учитывать одновременно и направление пути и ориентир.

Показатель очень низкого уровня развития выявлен не был.

В ходе исследования выяснилось, что большинство детей применяет такие эффективные приемы, как сравнение, предварительное построение в умственном плане заданной фигуры. Испытуемые, использовавшие прием поиска аналогичного образца, результат достигали, но затрачивали больше времени на выполнение задания.

Итак, результаты данной части исследования дали основание для следующих выводов:

1) развитие наглядно-образного мышления в исследуемых группах детей находится в основном на среднем и низком уровне;

2) большинство детей не владеют рациональными приемами решения задач;

3) значительную часть детей характеризуют известные особенности: рассеянность, неспособность сосредоточиться, удерживать принимаемую задачу до конца, что существенно снижает продуктивность осуществляемой деятельности.

Таким образом, существует необходимость создания специальных психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников.

#### **Список использованных источников**

1. Диас, Г. Б. Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития 6–7-летнего возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Г. Б. Диас. – М., 1985. – 215 с.

2. Иванова, Е. В. Психологические особенности когнитивной дифференцированности и личностных структур детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Иванова. – М., 1999. – 161 с. /

3. Лаврентьева, Ю. Ф. Индивидуальные особенности развития воображения детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. Ф. Лаврентьева. – М., 1998. – 147 с.

## **ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

**С. В. Велиева, А. Р. Велиев**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева»

БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа с ограниченными возможностями  
здоровья № 1» Минобразования и молодежной политики ЧР, г. Чебоксары, Россия

Постоянное увеличение числа детей, подростков и молодежи с аддиктивными формами поведения оказывается в последние годы одной из ведущих проблем нашего общества. Распространенность курения, употребления алкогольных напитков и наркотически действующих веществ среди детей и подростков представляет серьезную опасность их физическому, психическому и нравственному здоровью, приводит к биологической, генетической и социальной деградации личности, создает угрозу здоровью и благополучию общества в целом. В этой связи важно объединить усилия государства, правоохранительных органов, общественных организаций и системы образования для профилактики употребления психоактивных веществ, формирования культуры и установок на здоровый и безопасный образ жизни.

В литературе последних лет тема аддиктивных форм поведения интенсивно исследуется и полемизируется (Л. П. Великанова, В. Ю. Завьялов, Ц. П. Короленко, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский и др.). Изыскания ученых касаются установления факторов риска аддикций (В. С. Битенский, Ю. П. Вагин, Т. А. Донских, С. А. Завражин, Т. И. Петракова, И. Н. Толстых, Л. К. Фортова, А. В. Худяков и др.), ведущих мотивов употребления психоактивных веществ (Н. А. Бородина [2], В. А. Жмуров, О. П. Ворсина, И. Н. Пятницкой), диспозиций, интересов, ожиданий, ценностей аддиктов (В. С. Битенский, Т. В. Кириллова, Е. Г. Шубникова [4] и др.).

Активно ведутся исследования по определению путей профилактики аддиктивного поведения (О. В. Беседина [1], С. В. Велиева, А. Р. Велиев [3], В. Н. Герасимов, Ю. А. Егоров, С. А. Кулаков, А. Г. Макеева, О. М. Овчинников и пр.). Концептуальные подходы к профилактике и реабилитации аддиктивности исследовались в работах В. В. Аршиновой, Е. Д. Красик, Л. А. Кирилловой, Н. А. Сирота, М. Г. Цетлина, В. М. Ялтонского, E. Muster, D. Cahalan, J. Stepelton и др. Установлено, что профилактика аддиктивности, особенно молодежной, должна выстраиваться с учетом личностных особенностей аддиктов, пролонгированности и всесторонности осуществления их психологического сопровождения. На сегодняшний день, несмотря на достижения в обсуждаемой области, не сложилось однозначного подхода к пониманию существа социально-психологической реабилитации, профилактики и коррекции аддиктивности, определения структурных компонентов, функциональных механизмов, видов превентивной помощи. На основе краткого анализа научных трудов выявляется противоречие между потребностью разработки выбранной проблемы и недостаточностью научно-методического обеспечения процесса преодоления склонности к аддиктивному поведению у старшеклассников 14–17 лет, что и определило цель настоящего исследования. Важность раннего выявления и преодоления склонности к аддикциям обусловлено возможностью предотвратить переход экспериментирования с психоактивными веществами в болезнь, повлиять на развитие необратимости ситуации.

Настоящее экспериментальное исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Чебоксары. В нем приняли участие 120 подростков 14–17 лет с согласия их родителей. Для выявления уровня склонности к аддиктивному поведению был использован тест-опросник СОП (А. Н. Орел) [5] и анкета для выявления отношения к психоактивным веществам. Анализ результатов позволил выявить 48,3 % подростков с предрасположенностью к модифицированию своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ (ПАВ), стремление к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Этой группе подростков характерно превалирование гедонистических ценностей, нестабильность отношений с окружающими, недостаточная степень овладения способами решения личностных и межличностных проблем, любопытство, чрезвычайная самоуверенность, напряженные отношения с родителями. С учетом полученных данных была разработана мо-

дульная система тренинговых занятий «Выбор за мной», включающая следующие аспекты:

1. Когнитивный – распространение сведений о сущности ПАВ, деструктивном характере последствий их употребления для человека (его здоровья, поведения, личности), семьи и общества; раскрытие биологических, медицинских и психологических факторов употребления ПАВ.

2. Аутопсихологический – выработка навыков рефлексии и саморегуляции; способов планирования, программирования, принятия решений и создания своего жизненного пространства; развитие социального иммунитета (способности противостоять негативным воздействиям социальной среды).

3. Конструктивно-технологический – формирование асертивности, произвольности, социальной ориентированности, интернальности, социальной и речевой компетентности, активного слушания, социальной наблюдательности, важных жизненных компетенций, необходимых для решения проблем, противостояния негативному влиянию социального окружения. Выработка навыков ответственного и уверенного поведения, нормализации отношений с окружающими.

5. Аксиологический – развитие гуманистически ценностных ориентаций как устойчивых ценностных отношений подростка к себе, Другому, миру и т.д.; приобщение к здоровьесберегающим и здоровьеформирующим видам деятельности.

6. Валеологический – укрепление ценности здоровья как основы успеха и благополучия, формирование безопасного поведения, установки на здоровый образ жизни; преобразование своего жизненного пространства, выработка позиции «Я в ответе за свой выбор и свою жизнь»; знакомство с опытом преодоления зависимости у сверстников, стимулирование осознания своих собственных чувств и желаний.

Занятия проводятся по модулям, продолжительностью каждого 12 академ. ч.: «В мастерской социального тренера»; «Хорошо там, где я есть»; «Пригласить успех и отказаться от неудачи»; «Скажи Жизни «Да!», «Оздоровление».

Превентивная педагогическая деятельность в каждом модуле направлена на:

а) создание позитивной социокультурной среды, комплекса условий для проявления личностного потенциала, содействия внутреннему изменению личности, формированию субъектной позиции и социально значимых ценностей;

б) формирование веера альтернатив ресурсного и безопасного поведения, установок на здоровый образ жизни, аддиктивной настороженности и невосприимчивости, устойчивой экологичной личностной позиции в отношении к употреблению психоактивных веществ;

в) повышение грамотности, компетентности и культуры подростков в вопросах саморазвития, взаимодействия с окружающими, сохранения психического и физического здоровья;

г) достижение состояния согласованности внутреннего (личностных установок, базового потенциала, субъектной активности) и внешнего (социально детерминированного) для инициации собственного ответственного, безопасного, конструктивного поведения.

В ходе реализации модулей наиболее эффективными для снижения факторов риска зависимого поведения оказались интерактивные (групповые видеотренинги, интенсивные семинары, мастер-классы, игры-инсценировки, тренинг личностного роста, дискуссия, ролевая и деловая игра и пр.) и вариативные формы работы (лектории, наглядная агитация (флайеры («Интернет-аддикция»)), демотиваторы («Пригуби → губи? = беги»), карты (регистрация результатов исследований по ситуации в городе, республике, России), стенды («Шпаргалки для Вас»), памятки («Правила поведения на дороге Жизни»); информационные ресурсы (социальные сетевые сервисы), экскурсии школьников в лечебно-профилактические учреждения.

Совместные с родителями тренинги, самостоятельная и под руководством супервизора организация старшеклассниками профилактических мероприятий для младших классов, участие в волонтерских акциях, медиации все это направлено на гармонизацию социальных контактов, формирование установок на экзистенциальные ценности и смыслы. Организация досуговой деятельности подростков (развлечений, конкурсов, вечеров досуга, творческих мастерских, исследовательской деятельности, оформление фотолетописи и пр.), туристические походы, здоровьесформирующие тренинги, спортивно-оздоровительные состязания, в том числе с родителями, способствуют укреплению ценности здоровья как источника жизненного благополучия, опыта преодоления реальных трудностей, формируют эгоцентрированность (вместо эгоцентрированности). На кокус-встрече с подростками обсуждается опыт налаживания взаимоотношений с окружающими, организуется знакомство с опытом ответственного, зрелого и адаптивного поведения в обычных и трудных жизненных ситуациях. В совместных коллективных формах деятельности создаются ситуации успеха, подростки приобретают навыки партнерского комплиментарного общения с окружающими, аутопсихологические компетенции, осваивают и апробируют техники самоорганизации, саморазвития, самопонимания.

Установленные преобразования на промежуточном этапе позволяют утверждать, что применение модульной системы тренинговых занятий «Выбор за мной» снижает риск приобщения подростков к злоупотреблению психоактивными веществами. Для обеспечения устойчивого отсроченного результата превентивная педагогическая деятельность должна быть пролонгированной, комплексной и носить комплиментарный характер.

#### **Список использованных источников**

1. Беседина, О. В. Профилактика аддиктивного поведения / О. В. Беседина // Ваш психолог. – 2011. – Июнь. – С. 16–36.
2. Бородина, Н. А. Психологическая причинность аддиктивного поведения личности : дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 01. / Н. А. Бородина. – Новосибирск, 2006. – 165 с.

3. Велиева, С. В. Превентивная помощь старшеклассникам, склонным к аддиктивному поведению / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Культурогенезные функции образования: развитие инновационных моделей / отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 54–58.

4. Кириллова, Т. В. Жизнеспособность личности как основа первичной профилактики зависимого поведения / Т. В. Кириллова, Е. Г. Шубникова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1 (73). Ч. 2. – С. 79–83.

5. Кулаков, С. А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков / С. А. Кулаков. – М. : Феникс, 2006.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**С. В. Велиева, Т. М. Горзина**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева»  
МБДОУ «Детский сад № 130», г. Чебоксары, Россия

Внимание к вопросам тревожности и тревоги обнаруживается в работах ученых как отечественной (Ф. Б. Березин, Г. Ш. Габдреева, Н. Д. Левитов, А. М. Прихожан, Ю. Л. Ханин), так и зарубежной психологии (Д. Байран, В. К. Вилюнас, К. Изард, Ч. Д. Спилбергер, К. Хорни).

Авторы придают важное значение исследованию тревоги, являющейся эмоциональным прогнозом собственного срыва преимущественно в социальных ситуациях, включающей эмоциональную саморегуляцию, направленную на мобилизацию резервов психики и активизирующую поисковую активность. При оптимальных значениях тревога оказывает позитивное влияние на деятельность, поведение и общение личности, а хроническое переживание тревоги на высоком уровне, постоянная готовность к ее актуализации в любых, даже безопасных ситуациях, формирует тревожность как новообразование личности и неблагоприятно сказывается на жизни и деятельности человека. Исследованиями Г. Ш. Габдреевой [2] установлено, что тревожность как устойчивая личностная характеристика определяется уже в трехлетнем возрасте, становится очевидным, что исследование тревожности у дошкольников стоит в ряду особо важных.

Данные Всемирной организации здравоохранения указывают на стабильное увеличение числа детей и подростков с высоким уровнем тревожности. Таким детям свойственны неуверенность, эмоциональная неустойчивость, депрессивные соматоморфные и тревожные расстройства, достигающие уровня психических нарушений (Е. Ю. Дубовик, Ж. Г. Дусказиева). В связи с этим все более актуальной становится задача охраны здоровья, создание благоприятных условий для адаптации в учреждениях образования, профилактики возникновения и развития школьной тревожности.

Состояние тревоги проявляется на различных уровнях психической организации человека. Физиологически тревога проявляется в усилении сердцебие-

ния, увеличении объема циркуляции крови, повышении артериального давления, росте общей возбудимости, учащении дыхания, понижении порогов чувствительности, снижении слюноотделения, общей слабости и пр. На эмоционально-когнитивном уровне человек переживает беспомощность, незащищенность, бессилие, амбивалентность чувств, что затрудняет принятие решений и целеполагание. Тревога на уровне поведения (поведенческий компонент) обнаруживается в бесцельном хождении по помещению, грызении ногтей, качании на стуле, тереблением волос и т.д.

Ч. Спилбергер выделяет два вида тревожности: а) ситуативная, актуализированная определенной ситуацией, вызывающей беспокойство перед каким-то событием, прогнозируемым как неблагоприятное, опасное, неприятное. В этом случае состояние обеспечивает запуск мобилизации ресурсов человека, что позволяет более ответственно подойти к решению проблемных задач; б) личностная – черта личности, проявляющаяся в постоянной готовности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, даже объективно безопасных. Человек с такой тревожностью воспринимает любое, даже объективно безопасное событие как угрожающее, мир как пугающий и враждебный с выраженной настороженностью, ожидая неблагоприятия, вследствие чего находится в подавленном настроении, что обуславливает трудности контактов с окружающими и снижает продуктивность деятельности.

Оптимальный уровень тревожности оказывается необходимым условием развития здоровой личности, выступает механизмом, обеспечивающим успешность деятельности, включающим ресурсы личности в период адаптации к новым условиям.

Исследователи связывают высокую тревожность с кризисами детского развития, неправильным воспитанием, неблагоприятными отношениями ребенка с родителями, симбиотическими отношениями с матерью, тревожностью самой матери.

Причинами возникновения высокого уровня тревожности у дошкольников могут быть самые различные факторы: от нарушения динамического стереотипа (А. Г. Лидерс), физиологического состояния ребенка (Н. Н. Васильева [1]), изменений в условиях жизни и деятельности (А. И. Захаров) до антиципации воображаемой неприятности или угрозы, отсрочкой ожидаемого и желанного объекта или действия (Е. В. Новикова, Т. А. Нежнова, А. М. Прихожан [3]).

Отсутствие своевременной помощи высокотревожным дошкольникам приводит к целому ряду психологических трудностей. Тревожность является признаком невроза (А. С. Спиваковская, Б. Д. Карвасарский), нарушения целенаправленности поведения, дезорганизации когнитивной и продуктивной деятельности (И. А. Мусина, В. С. Ротенберг), негативно влияет на эффективность общения, приводит к сужению и обеднению круга общения, особенно в ситуациях внешней мотивации и давления, обостряя закрытость и волнение ребенка.

В дошкольном возрасте тревожность еще не сформирована в устойчивую черту личности, что и определяет возможность ее обратимости в случае психолого-педагогической коррекции.



За годы психологических исследований тревожности накоплен достаточный арсенал техник и методов развития эмоциональной сферы, преодоления высокой тревожности у детей, подростков и взрослых. Чаще всего предлагается использовать способы и средства, направленные на снятие симптомов, ослабление эмоционального дискомфорта ребенка, увеличение активности и самостоятельности, повышение самооценки и преодоление тех личностных особенностей, которые могут обуславливать постоянную актуализацию тревожности (повышенную возбудимость, мнительность, пессимистичность, агрессивность).

Традиционно исследователи предлагают на основе диагностических данных выстраивать психокоррекционный процесс по блокам (установочный, коррекционный и оценочный). Занятия рекомендуется организовывать преимущественно групповые с использованием самых разнообразных тренировок (психорегулирующих, психомышечных, аутогенных), психогимнастических упражнений, ритмики, коллективных игр и танцев, пантомимы, драматизации сказок.

В коррекции тревожности ведущими признаются игровой и арт-терапевтический методы, но с обязательным включением подвижных игр, обеспечивающих активность, эмоциональную разрядку ребенка. Действительно, с помощью игры возможно усвоение способов ориентировки в проблемной ситуации, апробация и безопасная отработка новых и более адекватных, гибких способов поведения и выполнения групповых норм; помощь в дифференциации, определении и обозначении собственных переживаемых состояний, эмоций и чувств, в уяснении образа ситуации, формирование ее новых смыслов и значений.

Настоящее экспериментальное исследование проводилось в двух дошкольных образовательных организациях г. Чебоксары. Для определения уровня тревожности у 40 детей 5–7 лет применялись две методики: «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен) и «Кактус» М. Памфиловой.

Установлено три уровня проявления тревожности (низкий, средний, высокий) примерно в одинаковой степени. У детей 5–7 лет высокий уровень, индекс тревожности обнаружен в ситуациях, где возможны конфликты, морального и физического наказания со стороны взрослых, изоляции, одиночества, агрессии со стороны сверстников. У высокотрвожных детей такие ситуации воспринимаются в связи с отверженностью, отсутствием принятия во взаимодействии с родными, нарушением чувства защищенности окружающими взрослыми и сверстниками. Круг таких ситуаций у этих детей значительно шире, чем других групп у детей, и включает обычные бытовые ситуации (умывание, еда, подготовка ко сну). Пояснения детей раскрывают полученный отрицательный опыт взаимодействия в таких же или подобных ситуациях. Частая актуализация тревоги, получение негативного эмоционального опыта в разнообразных ситуациях при отсутствии доброжелательного внимания и принятия окружающих, создают условия для закрепления состояния и формирования тревожности.

На основе диагностических данных разработана программа коррекции тревожных дошкольников, определены цели, задачи, принципы и методы ее реализации, проведена апробация и дана оценка ее эффективности.

Установлено, что в программу по коррекции тревожности целесообразно включать:

- сказки [4], позволяющие создать позитивный образ собственной семьи как базы личностных ресурсов;
- упражнения, направленные на развитие адекватной самооценки, принятие себя, правил взаимооценивания, самоанализа;
- игры, сконцентрированные на осознании состояний, эмоций и чувств, способствующие отреагированию отрицательных эмоций;
- релаксационные задания для снятия внутреннего напряжения;
- продуктивная деятельность для обучения способам планирования своей деятельности, выделения цели деятельности и способов достижения результата;
- коммуникативные тренинги, помогающие преодолеть трудности в общении, выстроить доброжелательные отношения с окружающими людьми, разрешить элементарные конфликтные ситуации.

В ходе реализации программы коррекции тревожности следует обеспечить комплексное воздействие на ребенка с применением игровых методов, психогимнастики, элементов поведенческого и коммуникативного тренинга, продуктивной деятельности, сказок и т.д.

Итоги, полученные при последовательном решении поставленных в исследовании задач, позволили на контрольном этапе эксперимента обнаружить снижение уровня тревожности у высокотрехлетних детей, уменьшить число и круг ситуаций, вызывающих тревожные ожидания, устранить негативное восприятие себя и Другого в ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Гипотеза исследования о том, что коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста будет успешна, если работу проводить в направлении развития эмпатического общения, эмоционального сопереживания, снятия эмоционального дискомфорта и формирования саморегулирующих процессов (следование определенным ограничениям и запретам), получила подтверждение.

#### **Список использованных источников**

1. Васильева, Н. Н. Педагогическая и психологическая поддержка процесса адаптации детей при переходе из дошкольной образовательной организации в школу / Н. Н. Васильева // Педагогическое образование: традиции и инновации / отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 40–45.
2. Габреева, Г. Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии / Г. Ш. Габреева // Тонус. – 2013. – № 5.
3. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – СПб. : Речь, 2011. – 340 с.
4. Семенова, Т. Н. Коррекционно-педагогический потенциал народной педагогики в формировании социальной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева // Педагогическое образование: традиции и инновации / отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 189–193.

# ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

**С. В. Велиева, О. Л. Павлова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары  
МБДОУ «Детский сад № 7 «Солнечный город», г. Цивильск, Россия

Реалии современной жизни закономерно привели к изменениям в дошкольном детстве: видоизменились игры и игрушки дошкольников, появились новые сказочные герои и их приключения, обнаруживаются новые трудные жизненные ситуации. Очевидно, что подобные трансформации влекут за собой преобразование и в эмоциональной сфере детей дошкольного возраста. Наряду с преобразованиями содержания игровой деятельности выявляются те же закономерности эмоциональной сферы, которые установлены А. В. Запорожцем, Я. З. Неверович, Р. Ибрагимовой и др. В период дошкольного детства появляется функция предвосхищения, формирование эмоциональных образов на основе прошлого опыта ребенка, апробированных отношений в различных ситуациях и с окружающими, взрослыми и сверстниками. Сложившиеся эмоциональные образы отражают внешние объекты ситуации, собственные психические состояния ребенка, формируют смысл для ребенка конкретных ситуаций, обеспечивают регуляцию динамической стороны его поведения и деятельности [2].

В различных научных исследованиях при определении страха преимущественно отражаются его физиологические и психологические структурные аспекты. Страх представляется как рефлекс (И. П. Павлов), ощущение (С. С. Степанов), эмоция (С. Ю. Головин, А. И. Захаров, К. Э. Изард), чувство (В. М. Блехер, А. Фромм), психическое состояние (О. М. Дьяченко, И. Раншбург). Установлено, что страхи связаны с возрастными особенностями дошкольников, с особенностями родительской семьи (Н. Н. Авдеева, Ю. А. Кочетова), системой отношений со сверстниками (Е. В. Шубина), оценками педагогов (Л. С. Акопян, Т. Лешкова).

В исследованиях уделяется внимание типологическим свойствам высшей нервной деятельности (Г. А. Малыгина, А. Ф. Чернавский), выявлению гендерных различий в проявлении страхов у детей дошкольного возраста (Т. А. Арефьева, Н. И. Галкина, И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова). Е. И. Агаркова, Т. В. Бавина, В. В. Носырев и др. рассматривают особенности, истоки и генезис детских страхов, их влияние на процесс адаптации (Н. Н. Васильева [1]). Т. А. Герасимова, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Ю. А. Кочетова, Н. М. Платонова, В. П. Пошивалов, С. В. Уткина анализируют психолого-педагогические потенциалы среды, форм, технологий профилактики, диагностики, коррекции страхов у детей дошкольного возраста. Ситуации, актуализирующие страхи дошкольников, также могут быть отнесены к факторам риска, что целесообразно учитывать при построении повседневной образовательной работы. Обращение к причинам, фактам, вызывающим негативные переживания дошкольников,

позволит глубже понять ребенка, определить направления работы по сохранению, укреплению физического и психического здоровья, бережно выстраивать развивающую, коррекционную, воспитательную работу, решать задачи профилактики и предупреждения нарушений эмоционально-личностного развития [3].

Несмотря на определенную степень разработанности проблемы, эффективность коррекционной и профилактической работы в детском саду не теряет своей актуальности. Эта проблема обусловила цель нашей работы: выявление психологических и педагогических условий, способствующих снижению страхов у детей старшего дошкольного возраста.

С учетом понимания страхов были исследованы их особенности у старших дошкольников. Количественные и качественные показатели страхов у детей выявлялись с помощью методик Т. А. Липской «Метафора страха» и «Страхи в домиках» А. И. Захарова, М. Панфиловой. Анализ данных позволил установить, что:

- детям с высоким уровнем страхов характерны следующие группы страхов: медицинские страхи, страх кошмарных сновидений, мистических персонажей, страх боли;

- детям со средним уровнем проявления страхов характерен страх одиночества и смерти, агрессивных животных, неожиданных звуков, экстремальных и неожиданных ситуаций (пожара, нападения, войны, физического ущерба, резких громких звуков), страх ошибки, уколов, болезней;

- выделены пять групп детей: а) «бесстрашные»: предложенные ситуации, образы не вызывают страхов; б) дети со слабо осознанным страхом; в) дети с определенным ситуативным страхом; г) дети с комплексом сильных страхов (более 2-х); д) дети с доминирующим сильным страхом;

- анализ комментариев детьми своего выбора привел к распределению высказываний на четыре категории: а) без комментариев (ребенок не смог обосновать свой выбор, а лишь определял ситуацию как страшную); б) комментарии внешнего характера (ребенок описывал внешние угрожающие признаки объекта); в) комментарии, включающие указание на опасность, исходящую от конкретного объекта; г) комментарии, отражающие храбрость, находчивость ребенка, ощущение безопасности в трудной ситуации.

С целью преодоления страхов у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии нами были подобраны принципы: единство коррекции и развития, деятельностный принцип, принцип подхода к каждому ребенку как к одаренному, принцип равноправия и безусловного принятия ребенка взрослым и участниками группы, принцип символического отреагирования детских проблем.

Нами разработана система занятий, направленная на нейтрализацию страхов и эмоционально-отрицательных переживаний; обучение детей проигрыванию своих переживаний и овладение способами манипулирования и преобразования негативных образов; развитие умения произвольно использовать

сформированные способы преодоления собственных страхов в измененных условиях.

Система занятий реализовалась два месяца, по 2 занятия в неделю, продолжительностью 20–25 минут. Занятия первого (начального) этапа были направлены на знакомство, вхождение в группу; настрой на свой внутренний мир, на плодотворную деятельность в группе; снятие излишнего нервно-психического и мускульного напряжения; обеспечение активации когнитивной и эмоциональной сфер ребенка; актуализация элементов эмпатии, сопереживания, оптимальных психических состояний.

Основной этап включал 12 занятий, целью которых явилось формирование способов самостоятельного преодоления страхов, обучение игровому проигрыванию своих переживаний, формирование умения произвольно использовать способы преодоления собственных страхов в измененных условиях.

Структура каждого занятия состояла из следующих частей. В первой части – ритуал приветствия (2–3 мин.) – применялись упражнения на нормализацию психического состояния. Вторая часть (15–18 мин.) включала задания на создание условий для преодоления страхов, овладение приемами преодоления страхов, выражения и отработки страхов в рисунке, в сказке, через драматизацию. Здесь одним из главных условий эффективной работы являлось адекватное эмоциональное отношение взрослого к содержанию рассказа и сказки. От ведущего занятия требовалось выполнение определенных условий: а) при чтении или рассказывании сказки должны передаваться аутентичные эмоции и чувства; 2) во время чтения или рассказывания предоставлялась возможность ребенку наблюдать лицо и мимику взрослого, следить за его жестами и телодвижениями, обмениваться с ним взглядами; 3) недопущение длинных пауз.

Для работы предлагались преимущественно волшебные сказки, которые зачитывались вслух. Сказочная ситуация, которая задавалась ребенку, должна была отвечать определенным требованиям: – ситуация не должна иметь правильного готового ответа (принцип «открытости»); – сказочная ситуация должна содержать актуальную для ребенка проблему, «зашифрованную» в образном ряду сказки; – ситуации и вопросы должны быть построены и сформулированы так, чтобы побудить ребенка самостоятельно строить и проследивать причинно-следственные связи.

На этом этапе активно применялась методика эмотивного воображения, включающая в себя следующие стадии: составление иерархии вызывающих страх объектов или ситуаций; обнаружение героя для идентификации ребенка с ним; установление фактической стороны повествования, событий, действий, состояний образа героя, которые ребенок хотел бы воспроизвести или изменить. Участника группы просили с закрытыми глазами вообразить себе ситуацию, близкую к реальной ситуации жизни, в которую постепенно вводили любимого (идентифицированного) героя. Затем обеспечивалась собственно десенсибилизация. При достижении полного и глубокого эмоционального вовлечения ребенка в игру в действие вводилась первая ситуация из списка, получен-

ная в ходе диагностики. В случае, если у ребенка не возникало страха, предлагалась следующая ситуация.

На этом этапе использовались также игры, рисование, рассказывание сказок на преодоление страхов и сказочные задания («Страшный сон», «Сказочный страх», лабиринт страхов и др.). При их выполнении дети столкнулись с такими трудностями, как боязнь рисовать то, чего боишься, рядом с собой, озвучивать объект страха, проигрывать сказочные сюжеты, где есть страшное животное.

Целесообразно использовать следующую схему работы со сказкой: а) выбор персонажа, близкого ребенку по возрасту, полу, характеру, поведению; б) описание приключений героя волшебной сказки таким образом, чтобы ребенок обнаружил сходство со своей жизнью; в) создание для героя проблемной ситуации, сходной с жизненной ситуацией ребенка; г) описание переживаний героя, аналогичных состояниям ребенка; д) уяснение героем неверного способа выхода из трудной ситуации; е) поиск героем продуктивных вариантов выхода из создавшегося положения; ж) сбор альтернативных успешных результатов с помощью малых форм народного творчества (пословиц, поговорок, небольших стихов и пр.).

Третья часть закрепляла перенос навыков произвольной саморегуляции страха в измененные условия. На этом этапе использовались игры-драматизации, способствующие разрушению восприятия персонажей сказок и мультфильмов как страшных. Предусматривалась комбинация различных приемов сказкотерапии:

– для принятия сказочной истории использовалась завязка: «В некотором царстве, в некотором государстве...»;

– для погружения ребенка в сказку использовался ритуал перехода в волшебную страну, по выбору ребенка осуществлялся ритуал превращения в любого сказочного героя;

– для вовлечения ребенка в творческий процесс использовались разнообразные способы введения сказочного материала (например, проблемные вопросы, создание трудной ситуации для героя);

– для перехода к самостоятельному сочинению сказки в начале предлагалось ребенку сочинить сказку вместе со взрослым, затем рассказывать небольшие фрагменты по очереди с другими детьми [3]. Целесообразнее использовать традиционные для сказок архетипы, такие как: помощник, Фея, старец, доброе сердце, волшебные предметы, государство, дорога, перекресток (распутье) и пр.

В конце занятий мы включали упражнения, активизирующие осознание и вербализацию детьми своих чувств и ощущений, состояний и страхов. Это достигалось за счет чтения, обсуждения и обыгрывания произведений разнообразных жанров: притч, басен, легенд, былин, сказок. Это позволяло «заменить» неэффективный стиль реагирования на более продуктивный, а также объяснить ребенку смысл происходящего.

Результаты контрольного этапа эксперимента, положительная динамика в уровнях и количестве проявления страхов детей экспериментальной группы свидетельствуют о результативности системы предложенных мероприятий.

Таким образом, нами было проведено исследование, в котором подтверждена гипотеза о том, что процесс преодоления страхов у детей 5–7 лет средствами сказкотерапии будет наиболее эффективен, если система занятий будет направлена на нейтрализацию страхов и отрицательных переживаний; обучение детей проигрыванию своих переживаний и овладение способами манипулирования и преобразования негативных образов; формирование умения произвольно использовать сформированные способы преодоления собственных страхов в измененных условиях.

#### **Список использованных источников**

1. Васильева, Н. Н. Педагогическая и психологическая поддержка процесса адаптации детей при переходе из дошкольной образовательной организации в школу / Н. Н. Васильева // Педагогическое образование: традиции и инновации / отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 40–45.
2. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье / С. В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2014. – №10. – С. 38–60.
3. Семенова, Т. Н., Велиева, С. В. Коррекционно-педагогический потенциал народной педагогики в формировании социальной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева // Педагогическое образование: традиции и инновации / отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 189–193.

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК НЕРАЗРЫВНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**С. В. Велиева, Н. В. Ялукова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

На современном этапе государственные стандарты образования одной из приоритетных целей профессиональной деятельности педагогов выделяют обеспечение здоровьесберегающей среды каждого субъекта образовательного процесса, сохранение физического и психического здоровья.

В исследованиях встречаются достаточно разнообразные определения здоровья: и как идеальное персонифицированное состояние, устойчивый образец благополучия, целостности и совершенства; и как сложный феномен, отражающий модусы человеческой реальности (тело, душа, дух); и как беспрепятственное движение энергии, проходящей через множество разнообразных частей, объединяясь, интегрируется в целостное трудно делимое соматическое и психическое целое; и как сложный динамический процесс, включающий работу организма, созревание, рост, развитие и функционирование психической сферы; становление самобытной личности, ее субъектности. Различают понятия

психического и психологического здоровья. Под психическим здоровьем понимается весь комплекс характеристик, обеспечивающих здоровье личности в целом, что оказывается важной составляющей адаптации человека в социуме. Психологическое же здоровье – это важная характеристика личности человека, тесно связанная с психическим развитием в процессе всей его жизни, обеспечивающая возможность развития человека на всем его жизненном пути.

Формирование основных личностных образований в определенный возрастной период указывает на психологическое здоровье ребенка.

Существуют объективные и субъективные факторы, создающие трудности для сохранения психологического здоровья детей. К таковым относятся:

- Нарушения перинатального и постнатального периодов развития ребенка.

- Раннее помещение ребенка в образовательное учреждение в связи с выходом матери на работу.

- Загруженность родителей на работе, создающая дефицит общения родителей с детьми, утрата семьей значимых социальных функций, снижение и ослабление родственных связей, ограничение общения, снижение эмоциональной близости с ребенком.

- Приоритет таких стилей детско-родительских отношений, когда родители стремятся отгородить детей от любых проблем и дел, мелочный контроль без указания способов поведения и общения, превалирование вербальных, а не наглядно-действенных методов воспитания.

- Дисгармония семейных отношений и семейного воспитания внутри родительских отношений (конфликты, ссоры, частая ругань), которые часто служат единственной моделью поведения.

- Информационная перегрузка детей, длительный просмотр телепередач, беспорядочное восприятие интернет-информации, отсутствие опыта самостоятельного преодоления жизненных препятствий и решения проблемных задач.

Это далеко не полный перечень факторов, препятствующих сохранению здоровья ребенка. Вследствие воздействия этих факторов в период дошкольного детства возможно развитие стереотипа подчинения общественным нормам и требованиям без их внутреннего осмысления, часто в ущерб самому себе, проявляется либо подчеркнутое миролюбие и подчинение, либо деструктивная агрессивность, протестное непослушание. В дошкольном и младшем школьном возрасте активно развивается эмоциональная сфера, совершенствуется самосознание ребенка, способность к рефлексии и децентрации, умения встать на позицию партнера по общению, учитывать его чувства и потребности. В случае запаздывания, нарушения развития обнаруживаются трудности в осознании и определении собственных чувств и эмоций, формируется так называемая алекситимия, повышающая впоследствии риск возникновения психосоматических заболеваний.

К решению проблем физического и психического здоровья адресовались искания многих физиологов, педагогов, психологов и т.д. (С. М. Бондаренко, Н. Н. Васильева [1], А. И. Захарова, Ю. Г. Зубарева, А. В. Квасенко, А. Мене-



гетти, Д. И. Менделеева, И. П. Павлова, В. С. Ротенберга, В. М. Розина, А. В. Суворова, Р. Штейнера и многих др.).

С сожалением приходится констатировать, что при всём многообразии научных разработок их результаты, выводы и рекомендации фактически не нашли достаточного отражения в практике работы образовательных учреждений. В связи с этим проблема поиска и обновления здоровьесберегающих технологий, используемых в образовательном процессе, встает особо остро.

Здоровьесберегающие технологии рассматривают как совокупность принципов и методов педагогической работы, обеспечивающих безопасность здоровья, собственную субъектную позицию личности в освоении элементов культуры и адекватных коммуникаций, в формировании опыта и мастерства сбережения и сохранения здоровья (Н. К. Смирнов); педагогическую деятельность по выстраиванию отношений с позиции человекообразования, направленную на сохранение и приумножение здоровья (В. С. Безрукова); комплекс условий для сохранения, укрепления и развития физического, эмоционального, личностного, интеллектуального и духовного здоровья (О. В. Петров).

Основными компонентами здоровьесберегающей технологии выступают (Л. Н. Антонова, Т. И. Шульга, К. Г. Эрдынеева и др.): аксиологический, гносеологический, здоровьесберегающий, эмоционально-волевой, экологический и физкультурно-оздоровительный. Представленные компоненты позволяют выделить такие функции здоровьесберегающей технологии, как: диагностическую, адаптивную, формирующую, информативно-коммуникативную, рефлексивную и интегративную.

Различными авторами выделяются наиболее распространенные типы технологий: здоровьесберегающие (медицинские, психогигиенические, психологические, психотерапевтические) [2; 3]; оздоровительные (ароматерапия, фито и физиотерапия, массаж, гимнастика, закаливание); технологии воспитания культуры и обучения здоровью (различные тренинги, например, self-тренинги).

Обозначенные технологии могут быть представлены по активности и включенности личности в процесс здоровьесбережения: пассивные субъектные (фитотерапия, массаж, офтальмотренажеры и т.п.); активные субъектные, предполагающие активную позицию человека (различные виды гимнастики и техники обучения здоровью); внесубъектные (организация здорового питания, рационализация образовательного процесса, обозначения здоровьесберегающей образовательной траектории). По характеру деятельности выделяют также интегрированные (комплексные) и узкоспециализированные (частные) здоровьесберегающие технологии. К интегрированным технологиям относят комплексные валеологические, содействующие здоровью и формирующие здоровый образ жизни. Среди узкоспециализированных технологий, направленных на сбережение здоровья, наиболее популярны медицинские технологии (профилактические, санитарно-гигиенической деятельности, технологии коррекции и реабилитации соматического здоровья). Активно используются технологии, содействующие здоровью: психологические (технологии профилактики и коррекции отклонений личностного и интеллектуального развития), образовательные (во-

спитательные, информационно-обучающие) и социальные (технологии организации здорового и безопасного образа жизни, профилактики и коррекции различных девиаций) [4].

Здоровьесберегающие технологии должны стать неразрывным компонентом, условием и качественной характеристикой образовательного процесса, обеспечить сохранение и приращивание имеющегося потенциала здоровья, способствовать реализации комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения каждого субъекта образовательного учреждения.

Особо значимым в этой связи становится рассмотрение вопросов, касающихся: содержания образовательных программ; условий проведения учебного процесса; уровня культуры преподавания; психологического климата; смещения традиционного репертуара преподавания в сторону активных психологических и психотерапевтических практико ориентированных технологий и т.д.

#### **Список использованных источников**

1. Васильева, Н. Н. Педагогическая и психологическая поддержка процесса адаптации детей при переходе из дошкольной образовательной организации в школу / Н. Н. Васильева // Педагогическое образование : традиции и инновации / отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 40–45.

2. Велиева, С. В. Превентивная помощь старшеклассникам, склонным к аддиктивному поведению / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Культурогенезные функции образования: развитие инновационных моделей / отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 54–58.

3. Велиева, С. В. Негативные психические состояния детей, переживших насилие : особенности, пути преодоления / С. В. Велиева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2007. – № 1. – С. 86–95.

4. Москалева, А. С. Формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. С. Москалева. – Екатеринбург, 2010. – 222 с.

## **ДИАЛОГ КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА**

**С. В. Венчакова**

ГБПОУ РМ «Саранское музыкальное училище имени Л. П. Кирюкова»  
г. Саранск, Россия

Новые социально-экономические реалии развития России как страны высочайшего потенциала в сфере культуры и искусства, характеризуются существенным повышением профессиональной компетентности, что требует поиска новых адекватных форм организации образования. Важность проблемы, связанной с совершенствованием музыкального образования, в том числе и этнокультурного, не вызывает сомнений, поскольку от её решения во многом зависят поддержание межэтнического согласия, ведения плодотворного межнационального диалога и равноправное развитие культур Российской Федерации –

сообщества с уникальным своеобразием и накопленным веками духовным богатством. Толерантное отношение к представителям другой национальности способствует реальному диалогу культур.

Проведение демократической политики в сфере культуры в условиях многонационального государства представляет собой сложную систему взаимодействия государственной власти, гражданского общества и культуры как объекта этой политики. Важнейшее место занимает региональный компонент, к которому относится и система музыкального образования. В условиях глобализации мотив сохранения этнокультурных ценностей как средство становления национального самосознания, духовное возрождение народов, интерес к их культуре, историческим корням, обычаям говорит о необходимости наделения региональной системы музыкального образования культуросообразующей функцией.

Региональное музыкальное образование, отражающее этапы социокультурного развития страны, национальную специфику и педагогические взгляды, является основополагающим фактором сохранения статуса России. Исторически сложившиеся традиции регионального образования, в том числе музыкального, является не только достоянием культуры, но и уникальной возможностью воздействия на национально-культурное развитие личности. В настоящее время региональное музыкальное образование функционирует как целостная система с выполнением своих образовательных и социально-культурных функций. В системе Школа – ССУЗ – ВУЗ представляется важным процесс подготовки учащихся к воспроизводству национальной культуры, тем самым реализуя национально-региональный компонент содержания музыкального образования. Внутренняя логика развития национальной культуры обуславливается прежде всего преемственностью деятельности педагогов по созданию культурных ценностей и приобщению каждого человека к ценностям национальной, российской и мировой культуры. В качестве идей, определяющих базовые основы развития регионального музыкального образования, следует особо выделить идею взаимосвязи «культура – образование – общество».

Человечество уже вступило во второе десятилетие XXI века, по-новому определив значимость социально-культурных традиций и нравственных ориентиров. Мы начинаем осознавать и принципиально новые проблемы, которые поставила перед нами современная музыкальная культура, в основном утверждающая себя в ценностях общества и личности, в содержании образования, авторском творчестве. Становление и развитие культурных процессов базируется прежде всего на изучении творчества композиторов, музыковедческого исследования их наследия, использовании репертуара. Именно эти критерии являются весомым вкладом каждого народа в дальнейшее развитие культуры, так как именно музыкальное искусство способно участвовать в мировом диалоге культур. Современные инновационные оценки и аналитические обобщения музыкальных явлений позволяют рассматривать отечественную музыку в достаточно широком контексте.

Современное художественное пространство открыто новациям, поэтому изучение культурных процессов и анализ культурных событий современного социума позволяет наблюдать взаимодействие традиций и инноваций. Процесс глобализации как одна из характерных черт современного мира в значительной степени способствует созданию единого культурного пространства, в котором одновременно возрождаются и развиваются различные этнические культуры. Способы воплощения этнического начала на различных стадиях развития личности позволяют находиться в русле художественных традиций, способствующих передаче культурной информации, обеспечивая тем самым преемственность духовной жизни народа. Сложная структура этнической функции искусства должна стать мощным средством коммуникации, проявляя две тенденции: воплощение опыта нации, и одновременно взаимодействие с художественной культурой других этносов.

Известно, что характер творчества во многих аспектах определяется спецификой процессов преемственности. Художник стремится актуализировать принципы работы в рамках схем и культурно-художественных систем. В настоящее время накоплен немалый опыт нескольких тысячелетий; использование информационно-коммуникативных технологий, ставших неотъемлемым атрибутом профессиональной деятельности общества, позволяет рассматривать время как целостность, объемлющую прошлое и настоящее, исторически близкое и далекое. Современные средства художественного выражения включают новые фонды, новые резервы, представляющие собой музыкальный язык в стадии непрерывного движения, в своей реакции на современность, в обновляющей способности запечатлевать процесс познания мира, в котором участвует всё культурное человечество, все народы, все нации. В этих условиях единственно традиция может стать важнейшей путеводной нитью, связывающей в сознании людей прошлое и настоящее, в той или иной форме традиция может стать вектором творческого процесса. Понимание этого фактора необходимо для выработки критериев анализа художественного творчества. Наш великий современник, композитор, классик XX века Г. В. Свиридов говорил: «...нужно как никогда остро чувствовать своё родство с поколениями людей, живших когда-то. Ощущая свою связь с прошлым, тогда только и можно правильно думать о будущем» [4, с. 118].

Как отмечает И. Кобозева [1], ориентация регионального музыкального образования на две фундаментальные идеи – личности и национальной музыкальной культуры – приобрела характер его ведущей тенденции. Педагогическая функция, таким образом, должна быть связана с национально-региональным компонентом содержания и музыкально-культурным развитием подрастающего поколения. Региональная система непрерывного музыкального образования как национально-культурное явление должна способствовать его развитию и непрерывному обогащению национальной музыкальной культуры личности и социума, которые задают эстетические культурные и духовные критерия общества и личности [1, с. 8].

В современном российском обществе региональное непрерывное музыкальное образование приобретает новые качественные черты, выступая как фактор, модернизирующий национальную музыкальную культуру личности и общества. Реальный диалог культур позволит интегрироваться в общей мировой процесс развития искусства и музыкального образования.

#### **Список использованных источников**

1. Кобозева, И. С. Функции регионального непрерывного музыкального образования точки зрения формирования национальной культуры общества и личности / И. С. Кобозева // Музыкальное образование: проблемы методологии, национально-региональный подход, педагогические технологии: межвузовский сборник научных трудов / под ред. проф. И. С. Кобозевой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Выпуск 9. – Саранск, 2008. – С. 5–10.
2. Кондратенко, Ю. А. Некоторые аспекты развития неотрадиционализма в современном искусстве / Ю. А. Кондратенко // Изд. Самар. науч. центра РАН. – 2012. – Т. 14, № 2 (4). – С. 1069–1071.
3. Сафонова, Т. В. Национально-региональный компонент в образовании: теория и практика реализации : монография / Т. В. Сафонова // Глазов: ГГНИ, 2005. – 326 с.
4. Свиридов, Г. В. «Врагом интеллигенции был Пушкин...». Мир Свиридова / Г. В. Свиридов // «Наш современник». – М. : 2005. – № 5. – С. 112–118.

## **ПРОЦЕССЫ МАССОВИЗАЦИИ В СТРУКТУРЕ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т. А. Вергазов**

Саранский кооперативный институт, г. Саранск, Россия

Массовизация означает, что на мировом рынке разворачиваются процессы циркуляции капиталов, производства и рыночных отношений. Мировой уровень анализа все больше используется наряду с уровнем народно-хозяйственным, а также предпринимательским. В политическом аспекте в последние десятилетия утверждается влияние наднациональных организаций наряду с государственными, макро- и микрорегиональными, а также локальными. Относительно сферы культуры это кажется проблематичным: при всем желании говорить о мировой культуре нельзя. В настоящее время говорят о демассовизации, или фрагментации, как оборотной стороне глобализации. Примером может служить этнизация, образование новых национальных государств; поиски собственных национальных корней и идентичности указывают на то, что люди не рассматривают себя гражданами мира и не признают мировой культурной общности. Кроме того, именно в досуговом и потребительском поведении молодых людей проявляются общие для всего мира образцы поведения: Дидактическая модель представляет наглядно, что перечисленные измерения соотносятся друг с другом как части целого, развивается «глобальное образование», которое вместо случайного, поверхностного соединения различных знаний в принципе реализуется как комплексное. Становится воз-

возможным на основании определенных критериев выявить, что и почему происходит на уроке, когда интерпретируется статистика или обсуждается определение, когда учащиеся изучают факты или проводят деловую игру.

Отсюда значительные изменения в качестве, уровне и образе жизни людей, смена интересов и потребностей мирового сообщества с материально-распределительных на инновационно-познавательные и нравственно-эстетические.

Оптимистическая модель развития глобализации знаний не исключает циклических колебаний прогрессивного и регрессивного в данном процессе. В связи с этим «конкретная выработка оптимальной стратегии и политики национально-государственной интеграции в мировое сообщество требует объективной оценки, как досрочных, так и среднесрочных тенденций, как позитивных, так и негативных аспектов глобализации на тех или иных этапах ее развития» [3, с. 133]. Информатизацию общества принято связывать с ускоренным накоплением информации. Анализ составляющих информатизации показывает, что эффективно развивающееся государство вкладывает средства в образование, стремясь к максимальному развитию и использованию человеческого потенциала. Образование представляет собой важнейший институт информационного общества. Социальная мобильность в таком обществе определяется в первую очередь знаниями, опытом, мастерством, способностями и талантом. Ф. Фукуяма верно заметил, что классовые различия будут вызваны прежде всего различиями в образовании [4, с. 203–204]. Современное общество нуждается в человеке, обладающем широким профессиональными и гуманитарными знаниями, подготовленном к жизни, ориентирующемся в социокультурном пространстве, способном понять и определить свое место в мире.

Проблема мозаичной культуры придает гуманитарной сфере образования характерные черты. Воспринимая гуманитарную культуру как обращенную к человеку, мы остаемся на традиционных позициях наукознания. Однако применительно к теории информации совершенно самостоятельный смысл приобретают и форма, и содержание передачи информации. Чаще всего в традиционной педагогической теории под гуманитаризацией культуры понимается содержание, заключающее в себе интерес к человеку, часто отстраненный от его собственных проблем. Возвращаясь к форме передачи информации, следует учитывать, что она может и должна носить гуманитарный характер, т. е. создавать предпосылки, методки, технологии новых систематизаций знаний, облегчающих их доступность и усвоение в соответствии с этнопсихологическими характеристиками обучающихся.

Мозаичная культура разрушила традиционные гуманитарные формы социализации и инкультурации, основанные на линейной логике внутридисциплинарных причинно-следственных связей. Если основным принципом традиционной гуманитарной формы культурной трансляции знаний является упорядочивание понятий, то мозаичная культура как бы выплескивает в культурное информационное поле их случайную совокупность. В наши дни лейтмотивом гуманитаризации должно стать создание новых гуманитарных форм, способных восстанавливать логические связи вне линейности между изучаемыми дисци-

плинами. Однако достигнутые при этом успехи в теории и практике педагогической мысли не носят системного характера. Причина кроется в отсутствии единой методологической базы исследования данных процессов.

Во время перехода от индустриальной к постиндустриальной культурной системе гуманизм главным образом был прерогативой философии и проявлялся в теории педагогики как вектор развития аксиологических основ научных представлений. Гуманитаризация же служила своего рода системой логических построений, основанных на энциклопедически жестко выстроенных дефинициях того или иного направления наукознания.

В рамках массовизации образования тон задают транснациональные корпорации, работающие на глобальных потребительских рынках, рынках услуг, занимающихся производством компьютерных систем и программного обеспечения, систем связи, теле- и видеосистем, бытовой техники, автомобилей, одежды, моды, фармацевтическим и косметическим производством, индустрией питания. В учебном процессе неизбежно оперирование понятиями, которые выражаются определенными структурами различной формы сложности. Следовательно, системный подход требует процесса массовизации в отношении последовательности расположения понятий и установления множества цепей связи между ними. Непременным условием этого является построение системы суждений и логических отношений между массовыми конструкциями и структурами либо в виде простых суждений, либо сложных цепей суждений и логических связей. Структура усвоенного содержания при этом определяется через множество семантических связей массовых структур. Усвоенное содержание массовых структур необходимо для восприятия каждой новой информации, состоящей из конечного множества дескрипторов и установленных между ними ассоциативных отношений.

Изучение факторов формирования российской цивилизационной идентичности является одним из наиболее перспективных направлений философского анализа общества. Данная проблема актуальна для России уже несколько веков и при этом особая актуальность ее изучения наблюдается в переходные этапы истории Российского государства, сопряженные, как правило, с коренной ломкой направления развития, существенными переменами в сфере политического, экономического, общественного развития. В настоящее время вопрос о культурно-цивилизационной идентичности России в связи со значительными переменами в стране как никогда актуален: решается вопрос о модели дальнейшего развития государства, приоритетных направлениях и задачах, способах сохранения собственной цивилизационной специфики при интенсивном развитии процессов глобализации. На протяжении всей истории развития российской цивилизации и в настоящее время основным конституирующим «другим» для России можно считать европейскую идентичность. Цивилизационный статус нашей страны с позиции подхода «я» / «другой» определяется через признание России как пограничного случая европейской идентичности. Налицо факт предзаданности взаимовосприятия России западным сообществом в качестве «другого», как и обстоятельство конструирования образа

европейского «другого» в процессах формирования российской культурно-цивилизационной идентичности.

Существуют две основные саморепрезентации России посредством конструирования образа Европы: западники и националисты. С точки зрения нового западничества наша страна рассматривается как потенциально равная Европе и временно отстающая от нее. Националисты считают Европу чуждой по отношению к России, которая богаче Европы прежде всего в духовном плане. Современное отношение к Европе складывается из попыток синтеза идей национализма и западничества. «Запад» более не является образцом для слепого подражания, однако не перестает рассматриваться как мудрый учитель, у которого нужно учиться. Центральной темой в российском дискурсе остается образ европейского «другого».

Стереотипы в восприятии «другой цивилизации» часто парадоксальны. Ярким примером подобного парадокса является тот факт, что, с одной стороны, российская цивилизация долгое время, особенно в XX в., воспринималась в целом (что подтверждает консервативный характер стереотипов, не изменяющихся еще долгое время после того, как изменилась реальная ситуация) как политическая или военная угроза западному демократическому сообществу, в то же время, с другой стороны, за ней закреплены ярлыки отсталости, невежества, примитивности, образ вечного ученика, перенимающего европейские духовные, политические и иные практики и, по сути, не способного выступить в качестве существенной угрозы.

Западные страны создают в основном отрицательные мифы о российской цивилизации, так как сильный и устойчивый внешний противник нужен для поддержания внутреннего единства, конструирования своей идентичности. Отечественные исследователи задаются вопросом, что делать в сложившейся ситуации. Как нужно России выстраивать свои отношения с «Западом»? Скорее всего, Россия всегда будет с «Западом», но не «Западом», т.е. она будет активно влиять на судьбу западноевропейской цивилизации и участвовать в ней, однако только Европой пространственно-цивилизационная идентичность нашей страны никогда не будет исчерпываться. России целесообразно подходить к Европе с позиций «достойного соперника», чем «доброе друга». Исторически сложилось так, что как Россия, так и Европа обретали свою идентичность за счет конструирования и противопоставления образов друг друга. Представляется, что Европа всегда будет воспринимать Россию как «Другого», и задача нашей страны в данном случае состоит в том, чтобы позиционировать себя и отстаивать свой образ как государства с особой цивилизацией и культурой, как «другого», но не враждебного, как союзника в различных сферах взаимодействия.

Основная цель современного взаимодействия России с другими сообществами заключается в преодолении отношения к себе как к отрицательному «другому». Это возможно через повышение интереса мирового сообщества к России как к цивилизации, способной формировать позитивные концепции дальнейшего развития, идеи, привлекательные в культурном, философском



плане, на уровне мышления и мировоззрения, поэтому чрезвычайно важными становятся достижения России в области философии, культуры и искусства.

Образование по определению гуманитарно, так как направлено на социализацию человека, с одной стороны, и на выявление его индивидуальной культурной ценности – с другой. В тело образования изначально заложен ген гуманизма, поскольку первое создает предпосылки системы самосохранения человека в культуре. Однако при анализе динамики и исторического развития идей гуманизма в образовании становится очевидной неоднозначность их трактовок. В одном случае перед нами стремление к гуманизму как к некоей цели, в другом – идеология, обосновывающая содержание культуры и выражающаяся в рассуждениях о том, какой человек есть ценность, в третьем – перед нами заданная система ключевых рамок-ценностей, жестко определяющая формы и содержание культуры в целом.

Что касается внешних связей образования в культуре, следует заметить, что феномен и парадокс образования состоят в том, что, определяя вектор развития культуры, оно, хоть и стихийно, все же руководствуется системными рамками наличной культуры. Образование оказалось прямо связано с основными экономическими и политическими признаками. А. Р. Лурия, проведя культурологический анализ «идеально-типических» конструкций социальных институтов, построенный на основе методологии М. Вебера, выделил три типа образовательных систем: 1) традиционное образование; 2) профессиональная система образования; 3) современный тип образования [2]. В работе Д. К. Приходько мы встречаем описание двух типов образовательных систем – тоталитарной и демократической. В первом случае явно имелась в виду историческая типология, во втором – социальная, т. е. содержательная [цит. по: 1, с. 56–58].

Содержательная сторона образования связана с ценностными ориентациями и гуманистической направленностью этой сферы, степенью свободы педагога при выполнении им своей социальной роли, а также нормами взаимоотношений учителя и ученика. Анализ показывает, что внешняя векторность образования в культурной системе хоть и очевидна, но не осознана наукознанием.

#### **Список использованных источников**

1. Конечкая, В. П. Социология коммуникации / В. П. Конечкая. – М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 2007. – 150 с.
2. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 2010 – С. 45–47.
3. Слостенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – С. 133–134.
4. Fukuyama, F. Asian Values and the Asian Crisis / F. Fukuyama // Comment. – 1998. – Vol. 105. – P. 23–27.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

**Е. Н. Волгушева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Как быстро летит время ... Особенно это заметно в изменениях, которые происходят в жизни. Эти изменения связаны в первую очередь с реализацией в повседневной жизни науки и техники. Осуществим небольшую экскурсию в историю развития информационных технологий и средств связи [1].

150–200 лет назад основой информационных технологий являлись перо и чернила. Связь осуществляется путем отправки письма. Их заменила в конце XIX века машинка и телефон. В 40–60-е годы XX века на помощь приходит электрическая технология, основанная на использовании электрических пишущих машинок, копировальных аппаратов.

Растет эффективность и скорость обработки информации. Появление во второй половине 60-х годов прошлого века ЭВМ позволило компьютерам преобразовать не только форму, но и содержание информации. Это было началом формирования электронных и компьютерных технологий.

Современную жизнь мы не можем представить без ИКТ. И если цель образовательной деятельности – формирование личности, способной адаптироваться к современному миру, то без использования ИКТ в учебном процессе мы не можем сделать ничего.

Сегодня образование является динамичной и быстро движущейся системой. Многие нововведения включены в повседневную жизнь учителя в данный момент. Одна из них – технология ИКТ.

Одна из задач школьной истории на современном этапе – не только подача ученикам основных фундаментальных знаний, но и научить грамотно работать с различными средами коммуникации. Использование компьютера в классе позволяет сделать мобильное обучение, дифференцированное и индивидуализированное.

С компьютером учитель получает неограниченные возможности в производстве распространения печатных материалов для каждого урока с целями и задачами обучения, с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Компьютер дает возможность для создания электронного журнала [4]. Его очень легко создать с помощью приложения Microsoft Office – Excel редактор таблиц.

С помощью презентаций можно урегулировать вопрос наглядности, они позволяют создавать и использовать различные карты, рисунки, портреты исторических деятелей, видеоклипов, графиков и диаграмм; частично заменить надписи на доске, учебные тексты, книги, карточки для самостоятельной работы учеников.

Процесс создания презентаций – творческий процесс. И это творчество необходимо, чтобы привлечь детей. Ученики активно работают с компьютером,

развивается их уровень навыков самообразования, способности ориентироваться в быстром потоке информации, умение выделять главное, обобщать, делать выводы. Например, при закреплении знаний с помощью программного обеспечения PowerPoint вы можете организовать групповую деятельность в классе, совместную работу учителя и учеников по созданию слайд-шоу [6]. Это организует на уроке благоприятный психологический климат, сформирует умение работать в группе. Представление докладов, эссе, проектов может (и в средней школе – должны) сопровождаться презентацией. Наличие Интернет и других информационных текстов позволяет ученикам использовать готовые разработки для выступления с ними в классе. Для подготовки презентации ученик должен провести огромную научно-исследовательскую работу, чтобы использовать большое количество источников информации.

Этот тип учебной деятельности позволяет ученику развивать логическое мышление, формирует общую подготовку и навыки. Во время демонстрации учениками презентаций они получают опыт публичных выступлений, что, безусловно, полезно в их будущей жизни. Она включает в себя элемент конкуренции, который улучшает их самооценку, так как умение работать с компьютером является одним из элементов современной молодежной культуры. Создание мультимедийных проектов расширяет горизонты исследовательской деятельности ученика, способствует интересу к предмету, формированию коммуникативной культуры.

Компьютер позволяет использовать различные источники, в том числе интернет-ресурс.

Интернет-технологии в классе можно рассматривать как источник дополнительной информации по этому вопросу, инструмент исследования, способ самоорганизации и самообразования, возможность лично-ориентированного подхода. Но не следует забывать, что учитель должен направлять своих учеников в их путешествии по сети [2].

Информатизация образования – это создание информационного образовательного пространства, внедрение новых интернет-технологий в образовании. Об этом много написано и много проговаривалось. Совершенно очевидно, что ИКТ являются одним из современных образовательных технологий и для удовлетворения текущего уровня образования учитель, конечно, использует их в проведении своих уроков.

Компьютерные технологии в образовании являются реальной частью образовательной культуры и реализации этих технологий в современной школе необходимо, но что может познать ученик в современном информационном обществе, если учитель в классе не владеет ИКТ-компетентностью? Для использования ИКТ в классе требуется высокий уровень квалификации учителей и их непрерывная переподготовка и повышение квалификации [1].

В дополнение к увеличению мотивации и созданию эмоционального состояния использование компьютеров в классе повышает эффективность преподавателей и учеников. Но для эффективного использования ИКТ требуется, чтобы технологии были доступны для всех учителей. Необходимо организовать

обмен идеями и ресурсами в системе образования. Компьютеры должны быть установлены в каждом классе и должны иметь доступ к Интернету. Для человека, живущего в современной цивилизации, необходимо стремление визуального восприятия информации. Это культурное явление приводит к тому, что визуальный знак превалирует над текстом в передаче данных. История как предмет не является исключением.

Применение в преподавании мультимедийных технологий способствует частичному решению этой проблемы. Электронные учебники, созданные на основе мультимедиа, оказывают сильное влияние на память и воображение, облегчают процесс запоминания, позволяют сделать урок более интересным и динамичным, «погрузить» учеников в атмосферу исторической эпохи, чтобы создать иллюзию совместного присутствия, сопереживания, способствовать формированию объемных и ярких представлений о прошлом.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года, раздел 2. ст. 16 «Реализация образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных технологий обучения», иллюстрирует: «При реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, технологии дистанционного образования в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и правового регулирования в сфере образования [5].

Таким образом, ИКТ могут:

- расширить образовательный и воспитательный потенциал изучения истории;
- подать историческую информацию более открытой и привлекательной для широкой общественности;
- привлечь каждого ученика в активный процесс обучения, а не пассивного овладения знаниями и активной познавательной деятельности, применение полученных знаний на практике и четкое понимание того, где, как и с какой целью можно применять эти знания;
- повысить профессионализм учителей, чтобы стимулировать желание и улучшить работу.

В заключение мы хотели бы сказать, что современный учитель просто должен уметь работать с современными средствами обучения, по крайней мере с тем, чтобы обеспечить одно из важнейших прав – право на качественное образование. К тому же, как ни странно, учителя должны отвечать требованиям сегодняшних школьников.

#### **Список использованных источников**

1. Ванина, Э. В. Диагностика результатов обучения истории в школе / Э. В. Ванина // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2001. – № 4. – С. 22–27.
2. Извозчиков, В. В. Интернет как компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства / В. В. Извозчиков, Г. Ю. Соколова // Наука и школа. – 2000. – № 4.

3. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е.С. Полат. – М. : Владос, 2001. – С. 169.
4. Калягин, И. Новые информационные технологии и учебная техника / И. Калягин, Г. Михайлов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 29.04.2016 г.)
6. Чернов, А. В. Использование информационных технологий в преподавании истории и обществознания / А.В.Чернов // Преподавание истории в школе. – 2001. – № 8. – С. 40–46.

## **ВЗАИМООТНОШЕНИЯ КРЕСТЬЯНСТВА И ВЫСШЕГО СОСЛОВИЯ ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ КРЕСТЬЯНСКОЙ РЕФОРМЫ 1861 ГОДА**

**И. В. Волков**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

На современном этапе развития исторической науки особую актуальность приобретает проблема взаимоотношений высшего сословия и крестьянства, что обусловлено появлением новых подходов к менталитету дворянства, переоценкой отдельных аспектов российского феодализма.

Проблема взаимоотношения дворян и крестьян в XVIII столетии получила наиболее полное освещение в отечественной историографии. В этот период крестьянский вопрос ещё не стоял так остро, как в следующем столетии, и большинство дворян были уверены в необходимости крепостного права, даже не помышляя о несправедливости этого института. «Золотой век» российского дворянства, освобождение высшего сословия от службы и расширение его привилегий только подтвердили незыблемость исключительного права благородного сословия на владение крепостными крестьянами.

Мемуары и другие источники насыщены сведениями о том, что помещики распоряжались своими крестьянами, как хотели, считали их людьми другой породы, уже рождёнными для того, чтобы беспрекословно подчиняться своим владельцам. Случаи лояльного отношения помещика к своим крепостным все же имели место, хотя и были единичными: «У барина мужички забыли, что они крепостные и рабы; ни крику, ни расправы не было... Помещик управлялся со своим народом какими-то ему одному присущими средствами. Народ этот копошился возле него, точно муравьи в муравейнике» [7, с. 17].

К концу XVIII столетия под влиянием политики «просвещённого абсолютизма», новых тенденций в российской культуре этого периода (восприятия идей естественного права, распространения стиля рококо с его ориентацией на идеи «пастушеской жизни») ряд помещиков, не допуская и мысли об освобождении крестьян, начинают осознавать несправедливость крепостнической эксплуатации. Это обуславливалось и простой человеческой привязанностью помещиков к своим крепостным, особенно к нянькам и дядькам-воспитателям.

Брат И. Г. Андреева однажды «немилосердно наказал своего слугу», отчего он умер. После этого его хозяин, «поставя себе сие дело непростительным, застрелился в висок» [1, с. 73].

Иностранцы ещё в начале XVIII века отмечали, что высшее сословие мало чем отличается от простых крестьян. Нередко это осознают и сами дворяне: «Мы все от одного корня происходим, а одни слепые случаи разделяют людей на степени», – утверждал А. Пишчевич [6, с. 1]. К концу столетия признание того, что крестьяне такие же люди, что и «благородные», проникает и в дворянскую литературу.

Таким образом, на протяжении XVII–XVIII столетий восприятие высшим сословием крестьянства претерпевает ряд существенных изменений, определяемых как особенностями каждой эпохи, так и новыми тенденциями в социально-политическом положении и мировоззрении дворянства. Так, в «бунташном веке» дворяне воспринимали крестьян как свидетельство своего высокого общественного статуса и в то же время как источник потенциальной опасности. Отсюда вытекало избранное отношение к крестьянам и попытки разными средствами превратить их в верных подданных. Представители высшего сословия намеренно характеризовали свои взаимоотношения с крестьянами как патерналистские, в реальности они строились на принципах господства-подчинения. В XVIII столетии, в период подтверждения исключительных привилегий дворянства, крепостное право воспринимается высшим сословием как должное. Но под влиянием идей Просвещения, новых тенденций в культурной жизни страны осознание несправедливости крепостнического института начинает проникать в систему ценностей российского дворянства.

Переломным моментом во взаимоотношениях дворянства и крестьянства является крестьянская реформа 1861 года. К середине XIX века большинство представителей высшего сословия прекрасно осознавало несправедливость крепостничества. Новые тенденции проникают и в отношения между дворянами и крестьянами: «По губернии водились очень крупные помещики, вроде С. В. Шереметева; но «извергов» не было, а опороченный всем дворянством князь Грузинский неоднократно уличался в том, что принимал к себе беглых, которые у него в приволжском селе Лыскове в скором времени и богатели» [2, с. 28]. Но ликвидация основного источника материального благополучия в корне изменила отношение дворянства к бывшим крепостным.

В 1850-х гг. крестьянство, которое безуспешно пыталось добиться от правительства решения «крестьянского вопроса», становится все более активным в политическом отношении. Массовый характер приобретают открытые протесты крестьян против крепостного права. Реакцию высшего сословия на крестьянские беспорядки демонстрирует переписка дворян этого периода. Так, князь И. Вадбольский в письме Ф. С. Щукину от 29 октября 1859 г. с беспокойством сообщает о «волнении крестьян Петра Александровича Яковлева, следы которого обнаружены» в его деревне Володиной. Князь просит Федора Сергеевича «обратить на это дело внимание и не давать распространиться идее о воз-

мощности не покоряться власти помещика без наказания до тех пор, пока отношения помещиков и крестьян ещё не изменены законами» [3, л. 3].

Дворянам, находящимся на государственной службе, всё чаще приходилось заниматься крестьянскими делами. При этом они испытывали тревогу и страх, что подобное может произойти и в их поместье: «Вчера и сегодня разбирали дело крестьян графа Шувалова. Слава Богу, они смирились и мне не нужно ехать в имение для каких-либо мер или для наказания» [3, л. 5].

Особый интерес представляют изменения, произошедшие во взаимоотношениях дворянина и крестьянина в ходе подготовки и реализации крестьянской реформы 1861 года. Калужский губернатор В. А. Арцимович, который непосредственно участвовал в «крестьянском деле», в письме жене от 9 января 1863 г. отмечал: «Нас соединило одно общее дело, любовь к народу и сильное твердое намерение облегчить страдания бывшего крепостного населения. Я убежден, что пока народ будет нуждаться в защите честных политических деятелей, до тех пор друзья наши не оставят своих трудов» [3, л. 20]. Его письма свидетельствуют о том, насколько трудно и противоречиво шла подготовка реформы, сколько споров и разногласий между дворянами это вызвало: «Крестьянское дело идет очень трудно; противодействие депутатов очень поколебало Ростовцева, он болен физически и нравственно... Все люди, сочувствующие освобождению крестьян, смотрят со страхом на этот перелом и затруднения... Заседания обыкновенно оканчиваются спорами; вчера Гурьев председательствовал и до такой степени разсердился на министра финансов, что с ним, Гурьевым, сделался удар и его полумертвым отвезли домой... Здесь общая и полная несостоятельность; все пишут, но нигде нет энергии и силы... Подчиненные личности обрадованы возможностью писать и все составляют бесконечные доклады. Вообще многописание мешает делу...» [3, л. 3, 8, 10 об.].

Об отношении высшего сословия к реформе наглядно свидетельствует тот факт, что до начала её реализации даже либералы и революционеры на практике неохотно расставались с дармовым крепостным трудом: «Из людей 40-х, 50-х, 60-х годов, сделавших себе имя в либеральном и даже радикально-революционном мире, один только Огарёв ещё в николаевское время отпустил своих крепостных на волю, хотя и не совсем даром. Этого не сделали ни славянофилы, по-тогдашнему распинавшиеся за народ, ни И. С. Тургенев, ни М. Е. Салтыков, жестокий обличитель тогдашних порядков, ни даже К. Д. Кавелин, так много ратовавший за общину и поднятие крестьянского люда во всех смыслах. Не сделал этого и Лев Толстой!» [1, с. 207].

Отношение большинства дворян к освобождению крестьян от крепостной зависимости очень чётко отразилось на страницах мемуаров П. Д. Боборыкина: «Отец не стоял на стороне реформы, как то меньшинство, которое её поддерживало впоследствии, но особого раздражения не высказывал, не предавался преувеличенным страхам. Впоследствии он довольно долго состоял кандидатом в мировые посредники и не без гордости носил крест в память 19 февраля» [2, с. 140].

Свидетельства о противоречиях между крестьянами и дворянами в ходе проведения реформы содержит «Описание Владимирской губернии и крестьянского, а также дворянского сословия»: «Из 4133 уставных грамот 1704 составлены по обоюдному соглашению помещиков с крестьянами и подписаны их подписями. Они распространяются на 1359 имений с населением около 89 500 душ» [3, л. 11].

После провозглашения крестьянской реформы 1861 г. дворяне прекрасно осознавали незавершенность и половинчатость этого эпохального преобразования. Одни стремились сохранить такое положение, поскольку оно давало возможность продлить крепостные порядки и власть над крестьянами, другие – выступали за продолжение реформы и предлагали конкретные пути решения крестьянского вопроса: «Говорят, что революционная партия обнадеживает крестьян, что им дадут землю даром, если они будут участвовать в восстании. Правительству необходимо противодействовать по крайней мере выкупом общин, ... в Польше и западных губерниях нужно привлечь массы, освободив их окончательно от зависимости панов. Единственный для этого выход – выкуп. Крестьянское дело не может остановиться в своем развитии» [3, л. 28].

Интерес представляет и отношение дворян к крестьянам после реализации реформы. В «Описании Владимирской губернии и крестьянского, а также дворянского сословия» отмечается: «В большом числе имений крестьяне рассматривались господами как новые хозяева, обеспечивались необходимыми материалами для обстройки усадебных своих строений» [4, л. 3]. В данном документе подчеркивается также «готовность владельцев способствовать к упрочению быта крестьян».

Несмотря на противоречия и разногласия, которые возникали в ходе реализации реформы между помещиками и крестьянами, на практике реформа реализовывалась довольно быстро. Так, во Владимирской губернии уже к марту 1863 г. уставных грамот введено в действие 4183 на 3142 имениях, в которых числилось до 290 тыс. душ временнообязанных крестьян. Эта цифра составляет 90 % всего бывшего крепостного населения в губернии. Не введенных в действие грамот к помеченному сроку оставалось лишь 173 [4, л. 11 об.].

Многие дворяне, особенно к концу столетия, стали проявлять заботу о своих бывших крестьянах, пытались помочь им начать новую жизнь. Так, мать Е. Л. Комаровской «за одну лишь осень... устроила семьдесят шесть человек на разные должности, по их просьбе, ввиду отсутствия работы зимой». Кроме того, «глухих, немых, слепых определяла и в приюты, и в богадельни и в больницы» [4, л. 11]. Некоторые дворяне жалели крестьян и чувствовали себя неловко, когда те пытались проявить былое преклонение перед высшим сословием: «Народ поражал своим видом нищеты и приниженности, своим заискиванием. Почти все крестьяне при встрече устремлялись к нам, и наклоняясь, быстро целовали руки. Мой брат страшно этому противился, и мы также» [5, с. 29].

Однако оставались и такие помещики, которые не могли отказаться от старых порядков и по привычке пытались силой выбить из крестьян послушание и высокую работоспособность. Современники отмечали, что таких дворян в



1860–1890-х гг. оставалось достаточно много. Калужский губернатор В. А. Арцимович писал своей жене 16 февраля 1863 г.: «Нам суждено жить и иметь дело в кругу подобных, созданных крепостным правом и рабством, личностей. Их, без сомнения, множество в России, в этом я всё более и более убеждаюсь. Надо признать, что для дворянства сделаны все уступки, и их уже довольно. Щукин полагал, что губернатор обязан взыскивать прежних, накопленных до 1861 г. недоимки посредством экзекуций. Эта нелепость у него сильно водворилась в голове. К счастью, в Калужской губернии недоимки за прежние времена накопились только в имениях, разоренных прежними поборами и злоупотреблениями крепостничества» [5, с. 72].

Таким образом, крестьянская реформа 1861 года стала началом нового этапа в истории взаимоотношений крестьянства и высшего сословия. Осознание дворянством несправедливости крепостной зависимости, получившее повсеместное распространение в первой половине XIX столетия, ещё более укрепилось во время подготовки и реализации реформы. Однако отказаться от «идеологии рабства» в условиях половинчатости и незавершенности реформы удалось не всем представителям высшего сословия.

#### **Список использованных источников**

1. Андреев, И. Г. Домовая летопись Андреева по роду их, писанная капитаном Иваном Андреевым в 1789 году / И. Г. Андреев // Чтения общества истории Древней Руси. – 1870. – Кн. 4. – Отд. 5.
2. Боборыкин, П. Д. За полвека. Воспоминания / П. Д. Боборыкин. – М. : Захаров, 2003. – 632 с.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Ф. 815. – Оп. 1. – Д. 478.
4. ГАРФ. – Ф. 815. – Оп. 1. – Д. 108.
5. Камаровская, Е. Л. Воспоминания / Е. Л. Комаровская. – М. : Захаров, 2003. – 715 с.
6. Пишчевич, А. Жизнь Александра Пишчевича, им самим описанная (1764–1805) / А. Пишчевич // Чтения Общества истории Древней Руси. – 1885. – Кн.1. – С. 1.
7. Сабанеева, Е. А. Воспоминания о былом. Из семейной хроники (1770–1783) / Е. А. Сабанеева // Исторический вестник. – 1900. – Т. 82. – № 10.

### **СУЩНОСТЬ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Э. Э. Гилязова**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия

После перехода России к рыночной экономике произошел кризис гуманистических ценностей, упадок духовности, индивидуализации, развивающийся культ денежных средств, что особенно губительно для менее адаптиро-

ванной доли общества – детей и подростков. Данным отрицательным воздействиям в социально-культурной практике развития общества может противостоять стабильная система духовно-нравственных ценностей в виде традиций. Многочисленные работы учёных доказывают, что традиции в социально-культурной жизни человека являются всеобщими и постоянными, характерными для всех народов и во все времена. Системе обычаев и традиций присуща ярко выраженная этническая направленность. Несомненно, данная система представляет собой одну из составляющих этноса. К тому же сформированная система традиций, обычаев является признаком устойчивости общества, без которой невозможно полноценно существовать, и она – неотделимая часть образа жизни людей [2, с. 59].

Перемены в социальной жизни нашей страны и в сфере просвещения делают особенно актуальной проблему духовности. В процессе глобализации произошла ориентация на однородные культурные образцы, стерлись границы между различными культурами и люди абстрагировались от национальных традиций. В традициях содержатся знания, умения и навыки, которые надёжно проверены временем и через них осуществляется передача ценностей общества от поколения к поколению, формируется внутреннее единство и национальная самобытность народа.

Вопросу духовно-нравственного воспитания младших школьников средствами народных традиций еще недостаточно уделено внимания, не выработана система применения традиций в школьной практике. После основательного изучения содержания народных традиций мы сможем свидетельствовать о больших возможностях в духовно-нравственном воспитании нравственных качеств младших школьников.

В современной этнопедагогической, философской литературе под этнокультурными традициями подразумевается множество значимых компонентов, составляющих культурное и социальное наследие, которое сохраняется и передается от поколения к поколению. Традиции представляют собой положения, принципы жизни, устои, нормы и образцы поведения, по которым происходит осознанная оценка людьми своих поступков, деятельности.

В «Педагогическом словаре» Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова под традициями понимается исторически образовавшиеся и переходящие из поколения в поколение формы деятельности, знания, формы поведения и деятельности и сопутствующие им правила, обычаи, представления и ценности [6, с. 355].

Т. Ю. Купач в диссертации на тему «Педагогические основы социального воспитания дошкольников на культурно-исторических традициях» традицию представляет как механизм передачи, воспроизводства, хранения, передачи и укрепления социального опыта, средство реализации стабильных общественных взаимоотношений.

Нам представляется очевидным, что основу традиций составляет какая-либо идея, представления, отражающие менталитет народа, его самобытное

своеобразие и обладающие своим практическим выражением через оценки, отношения, действия.

Т. Н. Третьякова, М. С. Локтева, М. Н. Первушкина, Ю. А. Сыромятникова понимают под термином «традиции» – основательно укоренившиеся, полученные от предыдущих поколений и поддерживаемые общественным мнением образцы поведения людей и принципы, по которым формируется человеческая культура [11, с. 12].

С. К. Бондырева и Д. В. Колесов считают, что традиции – это система накапливания важнейшего социально значимого опыта. Путем использования традиций происходит постоянная, непрерывная передача чего-либо. В противоположном случае целое поколение «выпадает» из традиции: если после поколений, которые следовали традициям, последовало поколение, которое их не соблюдает, то возникновение подобного поколения обозначает разрушение и угасание традиций. Вместе с тем совершается последовательность действий: передача → повторение (восприятие + усвоение + воспроизведение) → передача... Традиции живы, пока их содержание повторяется и передаётся последующим поколением [4, с. 9].

Термин «традиция» происходит от латинского «*traditio*» и обозначает – предание, передача. Данное определение встречается в толковом словаре Д. Н. Ушакова. Во-первых, традиция – это то, что переходит от одного поколения к другому и унаследовано от предыдущих поколений. Во-вторых, это обычай, установившийся порядок в поведении, в быту [12, с. 3808].

И. В. Суханов отметил инвариантный характер обычаев и традиций, которые являются способом стабильности установившихся в данном обществе взаимоотношений и их воспроизводства в жизни нового поколения. Они отличаются по той причине, какими средствами осуществляются общая для них функция стабильности отношений в обществе. Если в первых трудах И. В. Суханов определяет процесс исторического формирования традиций, обычаев, обрядов, их социальная значимость и современное положение как массовую модель воспитания в обществе, то в последующих работах традиции и обычаи раскрываются как социальный механизм, который осуществляет передачу общественно значимых ценностей от поколения к поколению, и тем самым формируя внутреннее единство и национальную уникальность народа [10, с. 105].

Традиция как социальная форма передачи человеческого опыта по своим механизмам определяется А. Г. Спиркиным.

Э. С. Маркарян применяет понятие традиции ко всему культурному процессу: «Традиция является способом трансляции и аккумуляции коллективного опыта человеческой деятельности, который выражается в социальных стереотипах» [8, с. 21].

Проанализировав дефиниции, можно сказать, что в словарях у отдельных авторов по-разному определяется понятие «традиция». Есть множество определений, где традиция раскрывается через другие понятия: обычаи, привычки, предания. Некоторые ученые объединяют понятия «привычки», «обычаи» и «традиции», например, Д. Д. Благой. Под ними он подразумевает формы пере-

дачи новым поколениям способов реализации, которые сложились в общественной жизни. Однако словарь С. И. Ожегова определяет обычай как традиционно установившиеся правила общественного поведения [9].

Традиции, по Д. С. Лихачеву, – это одновременно механизм, сохраняющий культуру, а также компонент культуры и средство её трансляции. В качестве традиции могут обозначаться определенные ценности, нормы, идеи, обряды, обычаи, стили и др. Традиции играют важнейшую роль в становлении культуры и для её существования в определенной мере. Поэтому исчезновение традиции как весьма значительной части культуры может повлечь за собой деградацию культуры. Как говорил академик, «общее падение культуры непременно наступает при утрате какой-либо одной её части» [7, с. 39].

Значение народных традиций в воспитании подрастающего поколения довольно велико. Наиболее значительный период в духовно-нравственном становлении личности является младший школьный возраст. В этом возрасте младший школьник особенно восприимчив к внешним влияниям, верит в воспитанность тому, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм, бескомпромиссность в нравственных требованиях к другим, непосредственность в поведении. Это является залогом обучаемости и воспитуемости младших школьников.

На традициях народной педагогики осуществляется воспитание младших школьников, при котором укрепляется национальное самосознание, важное для сохранения своеобразия общества, сохраняется история и определяется будущее народа.

Через народные традиции у ребёнка происходит развитие своих умений, фантазии. Он может показать себя в играх, участвовать в разных конкурсах, проявляя себя и развиваясь. В младшем школьном возрасте ребёнок воспринимает информацию в игровой деятельности, а народные игры учат положительному. Возьмем для примера сказки, они многое могут рассказать ребёнку о мире, в котором они живут, об их стране, их предках. Поэтому необходимо чаще использовать в школьной практике народные традиции, так как ребёнок будет намного лучше развиваться как личность.

Благодаря данным социальным явлениям у ребёнка появляется желание следовать хорошим примерам, правилам и установившимся нормам. Необходимо, чтобы младшие школьники глубоко читли и уважали народные традиции и обычаи, понимали их сущность, имели желание изучать их, следовать примерам людей, носителей данных явлений.

В концепциях развития личности ребенка, а также региональных подходах к осуществлению образовательного процесса включаются отдельные компоненты народной культуры в развитии ребенка. Опыт воспитания и ценные идеи содержатся в наследии каждого народа. Национальное самосознание или этническая идентичность как осознание своей принадлежности к определенному этносу формируется у человека в первые годы его жизни. Именно этот период характеризуется становлением основ характера и выработкой правил поведения, которые во многом зависят от социального общества [5, с. 68].

Во все времена и у всех народов было основной целью воспитания – сохранять, укреплять и развивать добрые народные обычаи и традиции, передавать житейское, производственное, духовное, в том числе и педагогический опыт, накопленный предыдущими поколениями. В чем же заключается потенциал народных традиций, народной педагогики? Ответ прост: прежде всего, в человеческом, добром, гуманном подходе к личности воспитуемого и требовании с его стороны взаимобратного человеколюбивого отношения к окружающим. Именно цель «облагораживания» человеческой души и утверждалась в народной педагогике [3, с. 106].

Приобщение к народным традициям является особенно значимым в школьные годы. Д. С. Лихачев, В. П. Зеньковский и В. Г. Безносков считают, что ребенок – это будущий полноправный член социума, которому предстоит познавать, сохранять, развивать и передавать дальше этнокультурное наследие, включаясь в культуру и социальную активность. По мнению С. А. Козловой, Е. И. Корнеевой, С. Н. Морозюк, Э. К. Сусловой, у детей младшего школьного возраста, возможно, формируется положительное отношение к общественным явлениям при условии выбора содержимого знаний и соответствующей организации детской деятельности. К тому же Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и другие отмечают, что в школьном возрасте целенаправленно формируются знания, оценки, интересы, чувства.

Особенности развития детей школьного возраста, которые проявляются, прежде всего, в интенсивном развитии мышления и других интеллектуальных процессов, существенном изменении мотивационной сферы, ориентации на социальные отношения в мире взрослых, дают основание предположить следующее: период пяти-шести лет наиболее оптимальный для начала целенаправленного воспитания средствами народных традиций.

Разработка вопроса использования народных традиций в воспитательном процессе в начальной школе предполагает развертывание работы по следующим направлениям:

- организовать просветительскую работу в среде педагогических работников и родителей с целью ознакомления их с культурой и трудовыми традициями различных народов;
- создать систему программ и пособий регионального уровня, которые знакомят с традиционной культурой воспитания детей младшего школьного возраста и их использование при организации воспитательного процесса;
- постоянно учитывать тот факт, что система воспитания любого этноса, при всей своей здоровой консервативности, устойчивости развивается, что это не всегда заметно в пределах жизни одного поколения, но ощутимо в рамках длительного исторического процесса;
- использовать идеи традиционной системы воспитания и народной педагогики в целом с учётом неоднородного национального состава населения республики;
- вовлечь родителей, СМИ, общественности в работу по этнопедагогизации воспитания подрастающего поколения;

– обеспечить систему в работе с взрослыми и, прежде всего с родителями, по углублению, расширению и систематизации их знаний традиционной культуры, и в частности традиционной культуры воспитания;

– включить в учебно-воспитательный процесс школ такие трудовые традиции народа, как: раннее привлечение детей к труду; труд взрослого – главный пример для ребенка; совместная трудовая деятельность людей разного возраста; использование песен, пословиц, загадок, сказок и др. Для привлечения и поддержания интереса к трудовой деятельности; поощрение скромности, деловитости, трудолюбия; порицание безделья и пустословия [1, с. 69].

Таким образом, все формы, методы, приемы народной педагогики способствуют творческому развитию учащихся, вырабатывают у них интерес к познанию фольклорного наследия и народных традиций, повышают уровень культуры и воспитанности. Воспитание духовно-нравственных качеств школьников строится на глубокой связи с психологией, культурой, традициями своего народа.

#### Список использованных источников

1. Ахияров, К. Ш. Народная педагогика и современная школа : монография / К. Ш. Ахияров ; Юж.-Урал. науч.-образоват. центр Рос. акад. образования; Науч. совет по педагогике и психологии; Башк. гос. пед. ун-т. – Уфа : Издательство БГПУ, 2000. – 326 с.
2. Бабынина, Т. Ф. Традиции национальных культур : учеб.-метод. пособие для студентов и педагогов дошк. образоват. учреждений. – Казань : Школа, 2004. – 188 с.
3. Батурина, Г. И. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе : пособие для педагогов, воспитателей, методистов / Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 144 с.
4. Бондырева, С. К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества : учеб. пособие/ С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 280 с.
5. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учебник для вузов / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Лихачев, Д. С. Культура как целостная среда / Д. С. Лихачев // Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб., 2006. – 350 с.
8. Лурье, С. В. Традициология Э. С. Маркаряна: отличие от зарубежных теорий традиции / С. В. Лурье // Культура и образование. – 2015. – № 4 (19). – С. 19–26.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов. – Режим доступа : <http://slovar.cc/rus/ojegov/601456.html> (дата обращения: 07.03.2016).
10. Суханов, И. В. Обычаи, традиции и преемственность поколений / И. В. Суханов. – Москва : Политиздат, 1976. – 215 с.
11. Третьякова, Т. Н. Традиции и культура русского быта : учеб. пособие / Т. Н. Третьякова, Ю. А. Сыромятникова, М. С. Локтева, М. Н. Первушкина. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2006. – 224 с.
12. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Альта-Принт, 2005. – 4334 с.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОМЕТРИИ**

**В. В. Глушкова**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия

Наиболее общая и сложная проблема при реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования заключается в том, как сочетать сильные стороны традиционного обучения с решением принципиально новых задач, выдвигаемых жизнью. Среди ключевых положений ФГОС НОО [9] выделяются требования осваивать проектную и учебно-исследовательскую деятельность, вводить в практику образовательные технологии, формировать универсальные учебные действия. Немало вопросов, относящихся к универсальным учебным действиям, уже находят то или иное отражение в педагогических исследованиях.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» (УУД) означает умение учиться. В более узком – совокупность способов действий учащихся, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию процесса [4]. Функциональное назначение универсальных учебных действий заключается: а) в обеспечении возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; б) в создании условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; в) в обеспечении успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области. Исходя из содержания примерной образовательной программы, универсальные учебные действия делятся на четыре основные группы: личностные, коммуникативные, познавательные и регулятивные.

Формировать УУД призваны все предметы учебного плана. Большая роль при формировании познавательных и регулятивных универсальных учебных действий отводится математике, поскольку в первую очередь при обучении математике у учащихся развиваются такие свойства интеллекта, как: математическая интуиция, логическое мышление, пространственное мышление, способность к конструктивно-математической деятельности, комбинаторный стиль мышления, алгоритмическое мышление, владение символическим языком математики, математические способности школьников [2, с. 32].

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в научно-методических изданиях недостаточно широко освещается процесс формирования у младших школьников познавательных УУД при изучении геометрического материала во внеурочной деятельности.

Объектом нашего исследования является процесс обучения младших школьников элементам геометрии. Предмет исследования – формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности по геометрии.

Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать комплекс упражнений по геометрии для формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий.

Гипотеза исследования – формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности будет успешным, если использовать составленный комплекс упражнений по геометрии.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить на основе анализа научной, педагогической, психологической, методической литературы и опыта работы учителей начальных классов современное состояние проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.

2. Раскрыть возможности внеурочной деятельности по геометрии в обеспечении эффективности формирования познавательных универсальных учебных действий.

3. Составить и описать комплекс упражнений, направленный на формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

4. Проверить эффективность применения составленного комплекса упражнений, направленного на формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ проблемы исследования на основе изучения зарубежной и отечественной математической, научно-методической и психолого-педагогической литературы, программ и учебников по вопросам преподавания математики в начальной школе; анализ различных подходов к формированию геометрических представлений учащихся начальных классов, изучение педагогического опыта.

2. Эмпирические: наблюдение за деятельностью младших школьников в учебном процессе, педагогический эксперимент.

3. Статистические: математическая обработка и анализ результатов педагогического эксперимента.

Практическая значимость исследования обусловлена разработкой комплекса упражнений, направленного на формирование у младших школьников познавательных УУД. Результаты исследования могут служить теоретической основой для решения проблем формирования познавательных УУД младших школьников.



Учебная деятельность для детей младшего школьного возраста является ведущей, а моделирование с помощью знаковой и символической деятельности, является одной из составляющих учебной деятельности в совокупности с другими интеллектуальными умениями. Моделирующая, знаково-символическая деятельность – это те виды деятельности, с помощью которых ученики развивают память, внимание, творческое воображение.

Геометрия в начальной школе способствует развитию творческого мышления, формированию геометрических представлений, пространственных представлений и более интенсивному развитию младших школьников.

В процессе изучения геометрии у детей вырабатываются определенные приемы мышления:

Сравнение – сопоставление объекта познания с целью нахождения сходства и различия. Эти операции и лежат в основе всех других мыслительных операций.

Анализ – мысленное расчленение предмета познания на части.

Синтез – мысленное соединение отдельных элементов или частей в единое целое.

Абстракция – это мысленное выделение каких-либо существенных свойств и признаков.

Обобщение – 1) мысленное выделение общих свойств в двух или нескольких объектах и объединение этих объектов в группы; 2) мысленное выделение в объекте или нескольких объектах в результате анализа их существенных свойств в виде общего понятия для целого класса объектов.

Конкретизация – 1) мысленный переход от общего к частному; 2) восхождение от абстрактно-общего к конкретно-частному путем выявления различных свойств и признаков.

Как и в психологии, в геометрии выделяются основные формы мышления: понятия, суждения, умозаключения. При изучении геометрии у детей поэтапно развивается мышление: наглядно-действенное; наглядно-образное; теоретическое (отвлеченное, понятийное). Геометрия с первых лет обучения способствует познавательной и интеллектуальной активности школьников и является путем достижения нового качества образования.

На занятиях по математике, геометрии в начальных классах в процессе внеурочной деятельности проводится работа с основными линейными, плоскостными и пространственными геометрическими фигурами и их свойствами. Расширение геометрических представлений и знаний используется для формирования у учащихся элементов технического мышления и конструкторских умений; обеспечивается формирование умений изображать на бумаге в форме чертежа сначала элементарные геометрические фигуры, а затем конструируемые объекты или их части; активизируется творческое мышление, побуждает к поиску нестандартных математических задач.

Изложение геометрического материала проводится в наглядно-практическом плане. Работая с геометрическим материалом, дети знакомятся и используют основные свойства изучаемых геометрических фигур. Задания распо-

лагаются в порядке усложнения и постепенного обогащения новыми элементами конструкторского характера.

Экспериментальной базой исследования являлась МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 6» муниципального образования ХМАО – Югры, городской округ г. Урай. В нашем исследовании принимало участие две группы детей младшего школьного возраста от 7 до 8 лет в количестве 40 человек (по 20 детей в каждой группе). Опытнo-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На формирующем этапе эксперимента нами был проведен цикл занятий по формированию познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения геометрического материала в экспериментальной группе младших школьников. Упражнения для занятий были подобраны из источников, освещающих практический опыт педагогов [1–3; 5–7].

Тематика занятий представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Тематика занятий по формированию познавательных универсальных учебных действий**

<b>№ занятий</b>	<b>Тема занятия</b>	<b>Цель занятия</b>
1.	Игры с геометрическим материалом	Изучение элементов геометрии в начальных классах, перевод к новому уровню геометрического развития, изучение основных понятий о геометрических фигурах.
2.	«Знакомство с прямоугольным, остроугольным, тупоугольным треугольниками»	Познакомить учащихся с прямоугольными, остроугольными, тупоугольными треугольниками, прививать интерес к предмету
3.	Знакомство с видами углов: прямым, острым и тупым	Познакомить учащихся с видами углов: прямым, острым, тупым; учить работать в группах
4.	Мероприятие для начальных классов «В гостях у геометрических фигур»	Активизировать знания детей о геометрических фигурах; развивать внимание, мышление, интерес к науке, изучающей геометрические фигуры, – к математике.
5.	Занимательная геометрия	Формировать умение у детей различать геометрические фигуры; развивать интерес к изучению математики, геометрии; развивать умение выслушивать мнение другого и работать в группе, коллективе; развивать внимание, логическое мышление.

Нами были использованы методики для диагностики младших школьников: «Исключение понятий», «Выявление общих понятий» [8, с. 58].

После проведения опытно-экспериментальной работы, обобщив результаты исследования, мы можем говорить об эффективности проведенных нами

занятий по формированию познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения геометрического материала во внеурочной деятельности. Так, в экспериментальной группе при вторичной диагностике наметилась положительная динамика развития способностей к обобщению, анализу и классификации на 22,5 %, в контрольной группе данный показатель значительно ниже и составляет в среднем 6,25 %.

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты позволяют нам сделать вывод об эффективности проведенной нами работы по развитию и формированию познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения геометрического материала.

#### **Список использованных источников**

1. Богданова, Е. А. Формирование эмпирических предпонятий об основных объектах геометрии / Е. А. Богданова // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 25–31.
2. Жильцова, Т. В. Наглядная геометрия / Т. В. Жильцова. – М. : ВАКО, 2004 – 211 с.
3. Казакова, М. А. Использование геометрического материала при изучении деления в начальном курсе математики / М. А. Казакова // Начальная школа. – 2008. – № 3. – С. 44.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2011. – 152 с.
5. Колягин, Ю. М. Наглядная геометрия и ее роль, и место, история возникновения / Ю. М. Колягин, О. В. Тарасова // Начальная школа. – 2010. – № 4. – С. 54–58.
6. Костицын, В. Н. Моделирование на уроках геометрии: теория и методические рекомендации / В. Н. Костицын. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 351 с.
7. Краснова, О. В. Первые шаги в геометрии / О. В. Краснова // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 32.
8. Патофизиология : хрестоматия / Сост. Н. Л. Белопольская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Когито-Центр, 2000. – 289 с.
9. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm\\_federal.htm](http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm) / (дата обращения: 15.02.16).

## **ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**С. Е. Горбунова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Дошкольное воспитание умственно отсталых детей представляет собой одну из наиболее актуальных проблем современной специальной педагогики и психологии. Особенно важной является проблема изучения особенностей игровой деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста и ее развития. Игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В

процессе игры ребенок не только отражает свои знания, впечатления и представления об окружающем, не только проявляет имеющиеся у него навыки, но и приобретает новые. В игре происходит развитие всех сторон психики ребенка-дошкольника: осваиваются правила человеческого общения, формируются нравственные и волевые качества ребенка.

Благодаря игре умственно отсталые дети могут научиться принимать себя, познавать окружающий мир. А также научиться общаться с окружающими людьми эмоционально, осваивая простейшую импровизацию и ориентацию в пространстве. Поэтому особо важно изучить особенности игры умственно отсталых дошкольников для дальнейшего квалифицированного обучения.

Игра – основной вид деятельности дошкольника. Характер игры меняется поэтапно, одновременно с развитием ребенка. Младенец играет все свободное от сна и еды время. С помощью игрушек он знакомится с цветом, формой, величиной, звуком и т.д. Позже начинает сам экспериментировать: бросать, сжимать игрушки и наблюдать за реакцией. В процессе игры ребенок развивает координацию движений. До трех лет игра представляет собой манипулирование предметами.

В среднем дошкольном возрасте появляется ролевая игра, которая является ведущей вплоть до 6–7 лет. Ролевая игра представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых. Для этих условий характерно использование разнообразных игровых предметов-заместителей [2].

К старшему дошкольному возрасту у детей имеются практически все виды игр: индивидуальная предметная игра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, игры-соревнования и т.д. [3].

Основываясь на общих закономерностях развития психики, выдвинутых Л. С. Выготским, умственно отсталым детям также свойственно наличие ведущего вида деятельности, т.е. игры, но она у них имеет отличительные своеобразные черты.

А. А. Катаева и Е. А. Стребелева отмечают, что главная причина, тормозящая становление игры у умственно отсталого ребенка, – это недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящее к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью [1]. Отличительной особенностью игр необученных умственно отсталых дошкольников, продолжают авторы, является наличие неадекватных действий. Такие действия отвергаются логикой, функциональным назначением игрушки. Нормально развивающиеся дошкольники охотно используют палочку вместо ложки, листья вместо денег и т.д. Такие действия говорят о высоком уровне развития детей с нормативным вариантом развития, в отличие от детей с умственной отсталостью.

С целью изучения особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью был проведен констатирующий этап эксперимента.

Базой исследования выступили два дошкольных образовательных учреждения города Чебоксары: один детский сад общеразвивающего типа, другой – компенсирующей направленности.

В исследовании приняли участие 6 детей с нормативным вариантом развития и 6 детей с умеренной умственной отсталостью, возраст детей 6–7 лет.

Были использованы следующие диагностические методики: «Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры», «Изучение взятия ребенком на себя роли» (Д. Б. Эльконин) [4].

В рамках проведения методики «Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры» осуществлялось наблюдение за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей в естественных условиях. При анализе результатов обращалось внимание на следующие параметры:

- замысел игры, постановка игровых целей и задач;
- содержание игры;
- сюжет игры;
- выполнение роли и взаимодействие детей в игре;
- игровые действия и игровые правила;
- особенности конфликта в игре;
- роль взрослого в руководстве игрой.

На основе данных определялся уровень развития игры для каждого ребенка. Анализ данных по первой методике показал, что 83 % детям с нормативным развитием был характерен 4 (высокий) уровень развития, а детям с умеренной умственной отсталостью (83 %) – 1 (низкий) уровень развития. 17 % детей с нормативным вариантом развития были отнесены к 3 (среднему) уровню, 17 % детей с умеренной умственной отсталостью – ко 2 (ниже среднего) уровню.

Для детей 1 уровня развития характерными являлись действия с определенными предметами, направленными на соучастника игры, а также равнодушное отношение к игре, к результату и процессу решения задачи. Роли не были согласованы со сверстниками, интерес к игрушкам являлся для них кратковременным. В основном дети играли одни, но в отдельных случаях, объединялись по 2–3 человека.

Отсутствие интереса к окружающему, но иногда проявление эмоционального контакта с взрослым – все это было присуще 2 уровню развития. В действиях с предметами на первый план выдвигалось соответствие игрового действия реальному, а выполнение роли сводилось к реализации действий, связанных с данной ролью.

Наиболее характерным для детей 3 уровня развития являлось выполнение роли и вытекающих из них действия, среди которых начинались выделяться действия, передающие характер отношений к другим участникам игры. Замысел игры не всегда обсуждался со сверстниками. Дети обычно предпочитали групповые игры, а также выбор второстепенных для себя ролей.

Основным содержанием детей 4 уровня развития являлось выполнение действий, связанных с отношением к другим людям. Замысел игры без труда обсуждался совместно со сверстниками. Такие дети в большинстве случаев выбирали главные роли, что способствовало возникновению конфликтных ситуаций.

Вторая методика «Изучение взятия ребенком на себя роли» (Д. Б. Эльконин) включала в себя 3 серии экспериментальных игр.

В первой серии определялось, что прежде всего выделял ребенок в действиях взрослого. Выяснялось, как роль взаимосвязана с правилами действия или общественного поведения.

Во второй серии анализировалось, каков характер логики действий и чем она определялась. Как относился ребенок к нарушению логики действий и каковы были мотивы протеста против ее нарушения.

В третьей серии определялось отношение ребенка к роли, взятой на себя в игре, доказывалось, что внутри роли фактически имелось известное правило поведения, отражающее логику реального действия и реальных отношений.

Обращалось внимание на следующие параметры:

- основное содержание игры;
- характер игровой роли;
- характер игровых действий;
- отношение к правилам.

На основе полученных данных определялся уровень развития игры для каждого ребенка. Анализ данных показал, что наибольшему количеству детей с нормативным вариантом развития (67 %) характерен 4 (высокий) уровень развития, а детям с умеренной умственной отсталостью (83 %) – 1 (низкий) уровень развития. 33 % детей с нормативным вариантом развития были отнесены к 3 (среднему) уровню, 17 % детей с умеренной умственной отсталостью – ко 2 (ниже среднего) уровню.

Основным содержанием игры детей 1 уровня развития являлись действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Роли не всегда назывались детьми и определялись характером действий. Детям были характерны однообразные действия и состояли из ряда повторяющихся операций.

В действиях с предметами у детей 2 уровня развития на первый план выдвигалось соответствие игрового действия реальному, а выполнение роли сводилось к реализации действий, связанных с данной ролью.

Для детей 3 уровня развития наиболее характерным являлось выполнение роли и вытекающих из них действия, среди которых начинали выделяться действия, передающие характер отношений к другим участникам игры. Роли выделялись и созывались до начала игры. У детей начинала возникать ролевая речь, обращенная к товарищу по игре, но иногда прорывались обычные вне игровые отношения.

Выполнение действий, связанных с отношением к другим людям являлось основным содержанием детей 4 уровня развития. Они без проблем выделяли роли и называли их до начала игры. Детям также были характерны действия, четко, последовательно воссоздающие реальную логику, речь носила ролевой характер, были ясно выделены действия, направленные к другим персонажам игры.

Итоги констатирующего этапа эксперимента позволили сформулировать следующее: дети старшего дошкольного возраста с нормативным вариантом

развития выявляют достаточно высокий уровень умения взаимодействовать в игре со сверстниками. Они без труда выделяют роли и называют их до начала игры. В большинстве случаев выбирают главные роли.

Дети с умеренной умственной отсталостью в ходе игры не взаимодействуют друг с другом, большинство детей играют в одиночку, в отдельных случаях объединяются по 2–3 человека. Равнодушно относятся к игре, к результату. Детям характерны однообразные действия, которые состоят из ряда повторяющихся операций. Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью значительно отстают по уровню развития игры, а также им характерно качественное своеобразие всех компонентов игровой деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
2. Коломинский, Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. П. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
3. Кураев, Г. А. Возрастная психология : Курс лекций / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. – Ростов-на-Дону : УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 146 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОО**

**Е. А. Грачева, Н. В. Кондрашова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Совершенствование системы образования в России направлено на формирование активной и творческой личности, способной решать задачи в нестандартных условиях, творчески и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях. В новых социальных условиях проявление активности выступает не только как требование общества, но и как насущная необходимость каждого человека. Изменение современного общества способствует росту интереса и социальной значимости проблемы развития творческой активности и самостоятельности у подрастающего поколения.

Предпосылки к творческому развитию и саморазвитию личности закладываются в детстве. В этой связи возросшие требования предъявляются к начальным этапам становления личности ребенка, особенно к дошкольному, во многом определяющему дальнейшее ее развитие.

Дошкольный возраст – это период интенсивного развития интеллектуально-творческих способностей детей, время неиссякаемых вопросов, неистощимой фантазии и разнообразие игровых замыслов. Период дошкольного детства благоприятен для развития активности и творческого начала личности, так как дети дошкольного возраста любознательны, пытливы, активны.

В педагогической практике творческая активность рассматривается как качество, одновременно присущее и самой личности, и ее деятельности. В психолого-педагогической литературе под творческой активностью понимается устойчивое интегральное качество личности, выражающееся в целенаправленном единстве потребностей, мотивов, интереса и действий, характеризующееся осознанным поиском творческих ситуаций.

Развитие творческой активности у детей старшего дошкольного возраста – это сложный и многофакторный процесс. Творческая активность детей старшего дошкольного возраста связана со всеми сторонами формирующейся личности ребенка: потребностями, интересами, склонностями, способностями, волевыми проявлениями и эмоциональным отношением к деятельности. Интеллектуальные, эмоциональные и волевые компоненты творческой активности неразделимы, ибо ни одна эмоция, ни одно волевое решение и действие не возникает вне творческой деятельности человека. Важными условиями развития творческой активности является: организация интересной жизни ребенка в дошкольном учреждении и семье; обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционально-интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом, необходимым для работы воображения; учет индивидуальных особенностей ребенка; формирование знаний, способов действий и способностей, позволяющих ребенку реализовать свой замысел, и для этого знания и умения должны быть гибкими, вариативными, навыки – обобщенными, то есть применимыми в разных условиях [1; 5; 7–8].

Обобщив современные достижения педагогической теории и практики, можно выделить следующие критерии сформированности творческой активности у детей старшего дошкольного возраста:

- восприимчивость, открытость всему новому и оригинальному;
- стремление предложить различные идеи в той или иной ситуации, отражать и устанавливать в сознании новые связи между компонентами творческой задачи (ассоциативность мышления), к переносу знаний, умений в новые ситуации;
- оригинальность результатов продуктивной деятельности;
- интерес к творческой деятельности, чувство увлеченности, радости от открытия и пр. [1; 5; 7–8; 10].

Дошкольники с низким уровнем творческой активности не стремятся к выполнению заданий нестандартного характера, замкнуты, быстро отвлекаются на что-либо другое, не инициативны. В процессе творческой деятельности такие дети не проявляют высокой творческой активности, склонны к репродуктивной деятельности, отказываются выполнять задания на перенос знаний и



умений в новые ситуации. При возникновении трудностей преобладают отрицательные эмоции. Не могут порой и не желают преодолевать трудности в поисках способов деятельности. Живая эмоциональная реакция на задание творческого характера почти всегда отсутствует.

Дошкольники со средним уровнем творческой активности стремятся к выполнению заданий нестандартного характера, но решить их самостоятельно могут редко, поэтому им необходима помощь взрослого. В процессе специфической деятельности они стремятся проявлять умственную активность, могут находить новые способы или преобразовывать идеи, при сильной заинтересованности осуществляют поиск решения. Преодолевают трудности только в группе со сверстниками или с помощью взрослого. В случае искомого результата испытывают радость. Познавательный интерес детей непостоянен и ситуативен.

Дети с высоким уровнем сформированности творческой активности проявляют устойчивый познавательный интерес. Дети всегда самостоятельны в выполнении работ творческого характера. Часто предлагают оригинальные решения. Выполнение нестандартного задания, как правило, завершается успешно. В процессе специфической деятельности такие дети проявляют высокую умственную активность. Легко осуществляют перенос знаний, умений в новые ситуации. Начатую работу всегда доводят до конца, справляясь с возникающими трудностями самостоятельно. Любой вид деятельности способен их увлечь. В предпочитаемом виде деятельности достигают, как правило, высоких результатов.

Как правило, в детских садах организация работы по развитию творческой активности осуществляется во время непосредственно организованной, совместной и самостоятельной деятельности дошкольников.

Во время непосредственно организованной деятельности практикуются разнообразные музыкальные, физкультурные и иные занятия, во время которых дети имеют возможность проявить двигательное, изобразительное, музыкальное творчество и пр. Особое распространение получают нетрадиционные занятия (интегрированные занятия, занятия-путешествия, занятия-посиделки и др.). К примеру, интегрированное занятие включает в себя разнообразные виды детской деятельности. Интеграция содержания различных областей знания позволяет сделать процесс приобщения к творческой деятельности интересным для детей и более эффективным. Интеграция, по мнению исследователей, (К. Ю. Белая, Л. А. Горохова, Т. Н. Карачунская, И. Н. Павленко и др.) основывается, с одной стороны, на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой деятельности (эстетическое восприятие, образные представления, образное мышление, эмоционально-положительное отношение к действительности). С другой, основа интеграции и механизм интеграции – образы, созданные разными средствами и воспроизводимые детьми в разных видах деятельности: а) речевой – слово (образные определения, эпитеты, сравнения, ритмы), б) театрализованной – движения, жесты, мимика, голос, интонация, позы, в) изобразительной – рисунок (форма, ве-

личина, цвет, композиция, ритм), г) музыкальной – мелодия, ритм, гармония, динамика, интонации др. [3, С. 92]. Все это позволяет интегрировать различные образовательные сферы и культурные пласты, а также сделать жизнь детей событийно насыщенной. Более того, интеграция содержания позволяет детям осваивать учебный материал с разных точек зрения, в различных образовательных сферах и тем самым осваивать способы перевода содержания с одного языка на другой, а также проявлять творчество.

Перспективным для стимулирования детского творчества в ДОО следует считать использование различных по сюжетно-тематическому оформлению занятий, которые предлагаются современными педагогами и практиками. В их числе занятие-путешествие (например, сказочное путешествие на Северный полюс или к умельцам, изготавливающим народные игрушки, и т.д.); занятие-развлечение (театрализованное занятие, совмещающее, например, психомоторное и музыкальное развитие при активном использовании средств народной педагогики); занятие-посиделки (направленное на ознакомление дошкольников с народными праздниками (например, Масленица, Троица или Пасха) и приобретение к ним); занятие-посещение гостей (в мастерскую известного художника, скульптора и др.) [6].

Организуя совместную творческую деятельность с дошкольниками, педагоги стремятся решить задачу формирования художественного вкуса, эстетического отношения к действительности и создания условия для творческой активности и самореализации дошкольников. Особое внимание работниками дошкольного образования уделяется использованию творческих проектов с участием детей. Например, в МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 31» Краснодарского края организует художественно-творческий проект «Мир в моём окне». С целью научить детей и родителей вместе работать над созданием художественного произведения, познакомить участников проекта с новыми техниками и художественными приёмами работы, раскрыть творческий потенциал и индивидуальность каждого участника, дать возможность понять и почувствовать, что ты – часть социума. Участники проекта создавали изображение своего окна, интервьюирование художника, монтаж своего окна на большом полотне и обсуждение картины и пр. [9].

Для стимулирования самостоятельной творческой деятельности дошкольников особое внимание специалистами дошкольного образования уделяется созданию условий. Для этого организуются: «Уголок творчества», «Уголок ручного труда», «Уголок рисования», «Творческая мастерская», «Музыкальный уголок», «Уголок ряжания», «Театрализованный центр», «Центр сюжетно-ролевых игр», а также создаются стены творчества, уголки «умелые ручки», используются мягкие модули и перегородки для изменения пространства отдельных игровых зон, осуществляется гибкое зонирование, организовываются уголки для реализации разнообразных потребностей каждого ребенка в творческой активности и уединении и пр.

Итак, дошкольное детство – важный период для творческого развития детей старшего дошкольного возраста. Эффективное использование непосред-

ственно организованной, совместной и самостоятельной деятельности дошкольников с целью развития творческой активности детей 5–7 лет возможно, если осуществляется обогащение детей яркими впечатлениями и ознакомление с новыми произведениями, которые они смогут использовать при организации разнообразной детской деятельности; создание соответствующей предметно-развивающей среды; использование ситуаций радости и успеха от творческой деятельности, создание условий для возможности переноса знаний в новые обстоятельства; использование в работе со старшими дошкольниками различных видов игр; обеспечение баланса между специально-организованной и самостоятельной деятельностью дошкольников и пр.

#### Список использованных источников

1. Андреева, И. Г. Развитие творческой активности старших дошкольников в театрализованной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Андреева. – Саратов, 2001. – 18 с.
2. Антипина, Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду : игры, упражнения, сценарии / Е. А. Антипина. – М. : Сфера, 2006. – 120 с.
3. Белая К. Ю. Интеграция как инструмент создания новой модели ДОУ / К. Ю. Белая, И. Н. Павленко [и др.] // Управление ДОУ. – 2003. – № 4. – С. 92.
4. Губанова, Н. Ф. Педагогические условия формирования творческой активности детей 5–7 лет в процессе игры-драматизации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Ф. Губанова – М., 2004. – 20 с.
5. Жуганов, А. В. Творческая активность личности / А. В. Жуганов. – 2-е изд. – Л. : Наука, 1991. – 142 с.
6. Казакова, Г. М. Особенности организации и виды занятий с детьми старшего дошкольного возраста // Методист. – 2008. – № 3. – С. 65.
7. Прохорова, Л. Развиваем творческую активность дошкольников / Л. Прохорова // Дошкольное воспитание. – 1996, № 5. – С. 21–27.
8. Федорова, Г. А. Развитие творческой активности дошкольников в театрализованной деятельности / Г. А. Федорова // Качество дошкольного образования: интеграция науки и практики : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф / Северо-Восточный федеральный ун-т им. М. К. Аммосова. – Якутск, 2013. – С. 529–534.
9. Художественно-творческий проект «Мир в моём окне» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/hudozhestveno-tvorcheskii-proekt-mir-v-mo-m-okne.ht>
10. Черных, Н. И. Творческое развитие дошкольников в процессе театрализованной деятельности / Н. И. Черных, Л. Н. Фоломеева, К. Л. Саркисова // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 625–628.

# СЕМАНТИЧЕСКИЕ ДИАЛЕКТИЗМЫ В РУССКИХ ГОВОРАХ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

М. Н. Григорьева

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Русские говоры на территории Республики Мордовии относятся к восточным среднерусским. На севере и востоке они граничат с окающими говорами Нижегородской и Ульяновской областей, на западе – южно-русскими говорами Рязанской области, на юге – со среднерусскими говорами Пензенской области. Русские говоры Мордовии синтезируют в себе фонетические и морфологические особенности обоих наречий – северо-русского и южно-русского.

Как известно, особенности лексики и семантики говоров данного региона получили свое отражение в «Словаре русских говоров на территории Республики Мордовия». Но тем не менее имеет огромное значение сохранение и фиксирование каждого диалектного слова регионов Мордовии, их научная интерпретация. Мы рассмотрим семантические диалектизмы, их особенности и функционирование.

Семантические диалектизмы – общенародные слова с иным, чем в литературном языке, значением. Крассовская Н. А. отмечает, что в формировании семантических диалектизмов в том или ином говоре можно выделить несколько этапов:

1 этап включает в себя появление у литературного слова диалектного значения при сохранении общеизвестного;

2 этап – полное переосмысление литературного слова, его перерождение в семантический диалектизм;

3 этап – развитие в среде семантических диалектизмов, т.е. явление полисемии [1, с. 186].

В последнее время подход к изучению тех или иных диалектных явлений носит характер тесных взаимосвязей этноса определенного региона с его культурными особенностями [1, с. 183].

На территории Республики Мордовия встречаются слова, сходные по своей форме с литературными, но различные по своему значению. Такие диалектизмы являются семантическими.

Например, в селе Камышлейка Рузаевского района: *колонка* – больница (*Харошъ калонкъ была в диревни, дъ згарель*). Этот же диалектизм в селе Енгальчево Дубенского района имеет другое значение. *Колонка* – часть улицы между двумя перекрестками (*Из нашъей калонки ф Сарански учюць рабят пять али шэсть, а дамоф-ть в нашъй калонки фсяво двацьть*).

В селе Куликово Краснослободского района: *капот* – род верхней одежды на вате (*Я капот фсю зиму насиль*), или откидной головной убор, пришиваемый к верхней одежде (*Надъ капот пришить к пальту-ть Петиньки*).

**Вершина** – ложбина (*Пайдём в виршину за язьдой*), встречается в Старошайговском, Большеигнатовском и Инсарском районах.

В Чеберчино Дубенского района встречается **валун** – кастрированный баран (*Токъ вьлуноф въ дваре нескълка была*). В некоторых районах республики (Краснослободский, Кочкуровский, Дубенский, Рузаевский) встречается **баран** – вал у колодца, на который наматывается веревка или цепь для поднятия ведра (*У нашъвъ колоцца баран старый / Нет у нас вроди калоцъф з баранъми большы*). Но в Марьевке Торбеевского района **баран** – задвижка, закрывающая дымоход, вьюшка (*Ой, я драва-тъ ръзажгла, а баран-тъ забылъ атадвинуть!*).

**Материк** – чернозем (*Биз мътрика пъмидоры в ямки ни сажая. Мътрика мелкый, волглый*), зафиксировано в Рузаевском районе. А **материк** – округлый камень твердой породы, булыжник (*Етът мътрикадавно лижыт/ Раншь мы здесь мътрики събирали*), встречается в Ельниковском районе.

**Лачуга** – большая корзина для хранения сена, соломы, навоза и т.п. (*Дъ у миня ищѣ лачюга асталъсь, хъш назма-тъ и нет теперь*), имеет распространение в Ковылкинском районе, село Малый Азясь. **Гиря** – льдина во время ледохода (*В этъм году ранъ гири прошли/ Гири ф пълаводъя на речьки бывают/ Лъдины тъ у нас ы щас гирими завут*). Данное употребление зафиксировано в ряде районов: Краснослободском, Торбеевском, Атюрьевском и ряде других.

В Ромадановском и Чамзинском районах встречается **гейша** – суконный или плюшевый жакет на вате (*Тибѣ кто шыл гейшу-тъ / Одѣнь гейшу хълодно*).

В Большеберезниковском районе в селе Елизаветинка встречается **галёрка** – веранда (*Иди спать нъ галёрку*).

**Бадья** – шест, служащий рычагом для подъема воды из колодца; журавль (*Не стой пъд бадъей, пъ гъллове стукнит*).

Особый интерес представляет употребление и семантика диалектных прилагательных и наречий. В селе Хухорево Большеигнатовского района зафиксировано употребление **матёрый** – большой, значительный по размерам (*А какой он, дом-ът? – Дъ матёрый*).

**Липкий** – обладающий повышенной чувствительностью к чему-либо (*Пъмодоръ-тъ липкъ к хольду*) – село Новое Акшино Старошайговского района.

В Торбеевском и Лямбирьском районах **вдребезги** в значении «очень» (*Мъладайку я вдребизги любил / Я ныни вдребизги устала / Мужык-тъ вдребизги ръссирдилси иъ миня*).

**Божественно** – верно, правильно (*Ей-богу бажэствиннъ гъварю, што мне вратъ*). Зафиксировано в поселке Лесной Большеигнатовского района. В Темниковском районе употребляется **благой** – обладающий положительными качествами; хороший (*Мъладой аграном, а вьюном вьѣт, куда блажны старъва*) и в противоположном значении – плохой низкого качества.

*Бездушный* – 1) малопитательный, несытный (*Осинью корм косили, в ём сокъ нет никакова – этът корм биздушный, хороший быват июльский*); 2) дающий мало тепла (о дровах) (*Гнилы држава биздушны бывають, а асиньвыть ни гнилыи, а биздушны: ни углѣх, тѣпла*). Данное употребление зафиксировано в Инсарском, Краснослободском, Лямбировском и других районах.

Вышеперечисленные слова употребляются на территории Республики Мордовия, как с диалектным значением, так и с литературным. Такое функционирование данных слов в литературном языке и в говорах свидетельствует о наличии так называемой «диалектной омонимии». Вышеприведенные примеры в литературном и диалектном значении кардинально различаются по своей семантике. В результате анализа было выявлено, что носитель того или иного диалекта наряду с территориальными говорами чаще всего владеет и системой литературного языка [2, с. 62]. Из этого следует вывод, что говор сочетает в себе лексику диалектную и лексику общенародную, или литературную. Следовательно, возможно рассматривать семантические диалектизмы как яркий пример «диалектной омонимии».

Многие лингвисты в своих работах отмечали, что семантические диалектизмы возникли в процессе переосмысления литературных слов. Особый интерес в вышеперечисленных диалектизмах представляет то, при помощи каких ассоциаций то или иное слово приобрело в говорах абсолютно иное значение, чем в литературном языке. Таким образом, процессы мотивации тех или иных семантических диалектизмов различны, некоторые достаточно прозрачны, другие, наоборот, трудны для понимания. Сложно утверждать, какие факторы становятся ведущими при употреблении литературных слов в говорах в различных диалектных значениях. Видимо, в процессе называния реалий ведущими являются факторы выделения существенных, ярких признаков того или иного предмета или явления. Также имеет значение ассоциации. Ассоциации непосредственно влияют на закрепление слова за тем или иным фактом реальности.

На территории Республики Мордовия встречаются такие семантические диалектизмы, которые имеют несколько лексико-семантических значений, непосредственно связанных между собой. При этом одно из значений соответствует нормам литературного языка, а второе – диалектному говору. К примеру, слово *лава*, встречающееся на территории Инсарского и Дубенского районов. *Лава* – 1) пруд (*В нашѣм силе лавѣ на адном мести лет сто уш*); 2) плотина (*Тупѣрьчѣ был дощ сильный, и лаву нашу рѣзнѣсло. Потом большую уш, надѣжну лаву построили*); 3) мост (*Ф пѣлаводѣя лаву снисло, нову будут делать*); 4) мостки для полоскания и стирки белья (*Я с лавы бильѣ пѣласкаю, мы фс туда ходим*). *Липник* – 1) липовый лес, липняк (*Бываль весь липник извидут на лапти*); 2) листья липы (*Липник събирали, сушыли дѣ ели*).

Подобные слова приобретают в говорах новые лексико-семантические варианты, которые представляют собой название определенных реалий или явлений, представленных лишь на данной территории. Но тем не менее эти варианты имеют нечто общее, к примеру, лава – это плотина, мост, либо мостки для

полоскания и стирки белья. Следовательно, имеет место диалектная полисемия, которую, в свою очередь, можно рассматривать как этап формирования полных семантических диалектизмов [3, с. 24].

Также имеет место развитие многозначности у семантических диалектизмов в говорах Республики Мордовия. *Гать* – 1) дорога, мощенная щебнем (*У нас каждый гот з гати-ть машины пиримётывьюць. А в эту вёсну у ма-сточка фсю гать пъразмыль*); 2) поле для уборки хлебов (*Вот убярут хля-ба, авец пасть на гати будут*). *Гвоздь* – 1) затычка, пробка (*Заткнёш спуск гваздём и ф погрин спустиш*); 2) деревянный стержень, на который надевается вьюшка в ткацком стане (*Гвость, он диревянный, нь нёво вьюшки удё-ваюць*).

Многочисленные примеры из нескольких населенных пунктов подтверждают существование такого явления в говорах Республики Мордовия, как семантические диалектизмы. Они развиваются в тесной взаимосвязи с другими лексическими элементами данной территории. Можно сделать вывод, что большинство семантических диалектизмов выполняют функцию названия тех или иных бытовых реалий, реалий, отражающих особенности жизни населения сельской местности.

#### Список использованных источников

1. Красовская, Н. А. Семантические диалектизмы в тульских говорах / Н. А. Красовская. – Вестн. Ом. ун-та, 2012. – № 1. – С. 183–186.
2. Нефёдова, Е. А. Многозначность и синонимия в диалектном пространстве / Е. А. Нефёдова. – М., Филологический фак-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 2008. – 464 с.
3. Оссовецкий, И. А. Лексика современных русских народных говоров / И. А. Оссовецкий. – М.: Просвещение, 1982. – 276 с.
4. Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия: учеб пособие: в 8 вып. / сост. Р. В. Семенкова и др. – Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 1978–2006 гг.

## АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОТЧЕТА О ФИНАНСОВЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ БЮДЖЕТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ю. М. Гринина

ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск, Россия

Бюджетная отчетность является информационной базой для анализа состояния финансовых и нефинансовых активов, а также обязательств и финансового результата учреждений, являющихся получателями бюджетных средств [3; 4].

Одной из главных задач бухгалтерского учета в бюджетных организациях является точный учет и контроль расходов и доходов. Отчет о финансовых результатах позволяет удовлетворить потребности заинтересованных пользователей в информации о доходах, расходах и чистом операционном результате деятельности госучреждения.

Аналитические возможности отчетности коммерческой организации отличаются от отчетности бюджетного учреждения, что подтверждают соответствующие исследования [1; 2; 5]

Представим результаты собственного исследования в отношении показателей отчета о финансовых результатах ГБУЗ РМ «РКБ № 3» за 2012–2014 гг.

Финансовый результат организации складывается под влиянием доходов и расходов. Проведя анализ динамики и структуры отдельных видов доходов ГБУЗ РМ «РКБ № 3» за три года (2012–2014 гг.) мы сделали следующие выводы.

Доходы от собственности за 2012–2014 гг. не изменились и составили 1132576,20 руб. Доходы от оказания платных услуг (работ) значительно росли в анализируемом периоде: в 2012 г. доход от оказания платных услуг (работ) составлял 136017251,2 руб., в 2013 г. – 373770758,9 руб., а в 2014 году – 332622483,1 руб. соответственно. Доходы от штрафов, пени, иных сумм принудительного изъятия с каждым годом также увеличивались. Так в 2012 г. доход от штрафов, пени, и иных выплат составлял 50 688 руб., в 2013 г. – 166521,05 руб., а в 2014 г. – 268238,64 руб. Доходы от операций с активами в 2012 г. составляли 43985899,48 руб., в 2013 г. – 7249594,02 руб., а в 2014 – 224450127,6. Темп роста составил 5,1 %. Прочие доходы в 2012 г. составляли 236770981,3 руб., в 2013 г. – 18721369,48 руб., в 2014 г. – 222971227,1 руб. Общая величина доходов выросла с 329985597,2 руб. в 2012 г. до 332544397,4 руб. в 2014 г.

Анализ динамики и структура отдельных видов расходов ГБУЗ РМ «РКБ № 3» за три года (2012–2014 гг.) позволили нам сделать следующие выводы. Оплата труда и начисления на выплаты по оплате труда в 2012 г. составляли 191223166,7 руб., в 2013 г. – 208693027,1 руб., а в 2014 г. – 237834730,2 руб. Приобретение работ, услуг в 2012 г. составило 20884035,3 руб., в 2013 г. 24972591,88 руб., а в 2014 г. – 22005182,08 руб. Безвозмездное перечисление организациям в 2012 г. составляло 26957,5 руб., в 2013 г. – 630477,09 руб., а в 2014 г. – 291776,03 руб. Прочие расходы в 2012 г. составляли 2769445,76 руб., в 2013 г. – 3442902,08 руб., а в 2014 г. – 6322996,44 руб. Расходы по операциям с активами в 2012 г. составляли 111886481,8 руб., в 2013 г. – 125326622,4 руб., в 2014 г. – 133338880,1 руб. Общая величина расходов выросла с 326790087 руб. в 2012 г. до 399681478 руб. в 2014 г.

Чистый операционный результат деятельности до налогообложения за 2012 год составил 3195510,07 руб. В 2013 году чистый операционный результат увеличился и составил 23343280,55 руб., а в 2014 году уменьшился и составил – 67137080,96 руб.

Отметим, что оплата труда и начисления на выплаты по оплате труда значительно увеличилась за три года. В 2012 г. оплата труда и начисления на выплаты по оплате труда составляли 45,07 %, в 2013 г. – 44,65 %, а в 2014 г. 45,76 %, в том числе увеличилась и заработная плата. Она в 2012 г. составляла 34,6 %, в 2013 г. – 34,22 %, а в 2014 г. – 35,1 %. Прочие выплаты составляют незначительную долю от 0,01 % в 2012 г. до 0,03 % в 2014 г. В 2012 г. начисления



на выплаты по оплате труда составляли 10,4 %, в 2013 г. – 10,3 %, в 2014 г. – 10,6 %. Доля приобретения работ, услуг в 2013 г. увеличилась по сравнению с 2012 г., а в 2014 г. уменьшились по сравнению с 2013 г. В 2012 г. Доля приобретения работ, услуг составляла 5 %, в 2013 г. – 5,3%, в 2014 г. – 4,2%. В том числе за три года значительно увеличились услуги связи. Транспортные услуги в 2013 году увеличились по сравнению с 2012 г., а в 2014 г. уменьшились по сравнению с 2013 г. Увеличились и коммунальные услуги, в 2012 г. они составляли 2,39 % , в 2013 г. – 2,40 %, а в 2014 г. – 2,21 %. Работы, услуги по содержанию имущества в 2013 г. увеличились по сравнению с 2012 г., а в 2014 г. уменьшились по сравнению с 2013 г. В 2012 г. они составляли 1,45%, в 2013 г. – 2,17 % , а в 2014 г. – 1,39 %. Прочие работы, услуги за три года значительно уменьшились. В 2012 г. – 1,09 %, в 2013 г. – 0,58 %, а в 2014 г. – 0,46 %.

Темп роста по оплате труда и начисления на выплаты по оплате труда в 2013 г. по сравнению с 2012 г. составлял 109 %, в 2014 г. по сравнению с 2013 г. – 113 %, а в 2014 г. по сравнению с 2012 г. – 1,24 %. Темп роста по заработной плате в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 1,24 %. Темп роста по прочим выплатам в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 3%. Темп роста по начислениям на выплаты по оплате труда в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 1,25 %. Темп роста на приобретение работ, услуг в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 1,053 %. Темп роста на услуги связи в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 1,13 %. Темп роста по транспортным услугам в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 1,93 %. Темп роста по коммунальным услугам в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 1,13 %. Темп роста на работы, услуги по содержанию имущества в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 1,17 %. Темп роста на прочие работы, услуги в 2014 г. по сравнению с 2012 г. составлял 0,62 %.

#### **Список использованных источников**

1. Рубан, Н. А. Принятие управленческих решений на основе анализа бухгалтерской отчетности государственного (муниципального) учреждения / Н. А. Рубан, Ю. А. Шукшина // Мир науки и образования. – 2016. – № 1 (5). – С. 9.
2. Шукшина, Ю. А. Методика анализа бухгалтерской (финансовой) отчетности как одна из предпосылок укрепления финансового состояния экономических субъектов региона / Ю. А. Шукшина // «Культурологический подход в экономико-правовом развитии региона», XIV Макаркинские научные чтения. Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский гуманитарный институт». 2014. – С. 673–680.
3. Шукшина Ю. А. Информативность отдельных форм бухгалтерской отчетности государственного (муниципального) учреждения / Ю. А. Шукшина // Мир науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 28.
4. Шукшина Ю. А. Информативность пояснительной записки к балансу учреждения // Мир науки и образования. 2016. № 1 (5). С. 11.
5. Шукшина Ю. А. Аналитические возможности бухгалтерской (финансовой) отчетности экономического субъекта / Ю. А. Шукшина // Nauka-Rastudent.ru. – 2014. – № 12–1 (12). – С. 28.

# АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К БАКАЛАВРУ ЭКОНОМИКИ

**К. А. Гришина**

ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск, Россия

Каждый год абитуриенты стоят перед выбором будущей профессии, и немаловажным в этом, конечно же, является выбор уровня подготовки: бакалавр, специалист или магистр. В настоящее время развитие отечественной системы высшего профессионального образования во многом определяется Болонским соглашением и обусловлено переходом к компетентностной модели специалиста на всех уровнях подготовки. А в условиях рыночной экономики традиционная подготовка студентов экономических специальностей, учитывающая только требования Госстандарта ВО, не удовлетворяет современным потребностям рынка труда [2]. Если в период распределения студентов вузом, выпускающим их по рабочим местам, выпускники вуза могли постепенно адаптироваться к условиям работы, то на сегодняшний момент от выпускников требуется полная профессиональная подготовка соответствующего уровня компетентности. Определим, что мы понимаем под компетентностью. Под компетентностью мы понимаем способность человека адекватно и глубоко понимать реальность, правильно оценивать ситуацию, в которой приходится действовать и правильно применять свои знания.

Говоря об уровне подготовки бакалавров, следует рассмотреть понятие «бакалавр». Бакалавр – это звание лица, получившего базовое высшее образование (по программе 4 лет), следующая ступень которой – звание магистр. Квалификация «бакалавр», законодательно закреплённая в 2000 году, не оказалась востребованной среди работодателей на сегодняшний момент. В европейских стандартах данная степень рассматривается как академическая, предусматривающая работу в научной сфере, в преподавательской среде либо продолжение учебы в магистратуре с присвоением соответствующей квалификации. Так как бакалавр является специалистом первой ступени высшего образования, его востребованность на рынке труда главным образом определяется профессиональной компетентностью. Таким образом, рассмотрим понятие профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью мы будем понимать способность, организованную в систему знаний мобилизованных персональных ресурсов, умений, а также способность и личностные качества, которые необходимы для эффективного решения профессиональных задач в нестандартных ситуациях. Структура профессиональной компетентности бакалавров экономики обусловлена спецификой требований, которые предъявляются к носителю конкретной специальности. Формирование профессиональной компетентности осуществляется через образование, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные знания, умения, личностные качества, приобретаемые в процессе овладения этими предметами. Современный специалист, выпускник вуза, бакалавр, для решения профессиональных задач

должен ориентироваться в информационных потоках, грамотно использовать средства вычислительной техники, то есть обладать информационной компетентностью. Развитие информационных технологий влечет перераспределение трудовых ресурсов из материальной сферы в информационную, что определяет новые функции в профессиональной деятельности выпускников вузов. Таким образом, под информационной компетентностью мы будем понимать одно из наиболее необходимых качеств личности, которое включает в себя такие компоненты, как компьютерная грамотность, знание программ, входящих в Microsoft Office, опыт индивидуальной и групповой деятельности для достижения профессионально значимых целей, а также готовность к самообразованию в сфере информационных технологий для постоянного повышения квалификации. В настоящее время успех процесса формирования информационной компетентности бакалавров экономики, или любого специалиста вообще, зависит от хорошей общеобразовательной компьютерной подготовки. Таким образом, под профессионально-компьютерной компетентностью бакалавров экономического профиля мы будем понимать овладение единой совокупностью профессионально-компьютерных знаний и умений на уровне, достаточном для решения профессиональных задач в зависимости от направления профиля подготовки.

Рассмотрим процесс формирования профессионально-компьютерной компетентности бакалавров экономического профиля.

Во-первых, у бакалавра формируется функциональная составляющая. Она характеризуется расширением и углублением знаний в области информатики и информационных технологий с учетом изучаемых экономических дисциплин, а также развитием умственных способностей к построению системы решения экономических задач с помощью использования специализированных программных средств. Формируются новые коммуникативные способности к взаимодействию с компьютером в учебной деятельности.

Во-вторых, происходит формирование системной составляющей. Она характеризуется развитием сложных форм способностей к воображению при включении в реальные экономические ситуации. В связи с этим возникают новые виды коммуникативных способностей к выбору оптимального диалогового режима работы с компьютером. Соответственно развиваются умения и навыки свободного ориентирования в мире компьютерных технологий, перехода от одного программного средства к другому, освоение новых универсальных программных средств.

Таким образом, мы можем сказать, что функциональная и системная составляющие являются основой для перехода на профессиональный уровень, когда компьютер и компьютерные технологии непосредственно используются в трудовой профессиональной деятельности выпускника вуза.

Анализ содержания требований ГОС ВО и квалификационных требований по специальностям, утвержденному Минтруда РФ, позволяет определить направления профессиональной подготовки специалистов, востребованных на современном рынке труда [1]. Если традиционное понятие «квалификация спе-

циалиста» мы понимаем как функциональное соответствие между требованиями будущего рабочего места, а подготовку будущего бакалавра сводим к усвоению студентом стандартного набора знаний, умений и навыков. Под компетенцией бакалавра понимаем развитие способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций и, соответственно, нести ответственность за последствия своей деятельности. В рамках выполнения задачи подготовки информационно компетентных бакалавров экономического профиля важным фактором является, на наш взгляд, изучение общих закономерностей обработки информации на задачах, которые отражают будущую профессиональную деятельность.

На основе полученных знаний выпускник способен осуществлять административную деятельность с целью повышения эффективности использования экономического потенциала хозяйствующих субъектов, а также способен к рациональной организации их финансово-экономических отношений и защите экономических интересов субъектов хозяйствования. Особое внимание при обучении студентов-бакалавров уделяется умению принимать ответственные решения в бизнесе, крупных компаниях, будь это акционерные общества или другие организации. Выпускник легко может адаптироваться к следующим видам профессиональной деятельности: финансовой, кредитной, налогообложению, внешнеэкономической. Способности бакалавра экономики включают в себя:

Во-первых, высокоразвитые организаторские способности, а также коммуникативные способности (умение входить в контакт, налаживать взаимоотношения);

Во-вторых, способность управлять собой, выполнять поставленные руководством задачи;

В-третьих, важна высокая способность влиять на окружающих людей методом убеждения, немаловажная способность решать проблемные ситуации в короткие сроки;

В-четвертых, у бакалавра экономики должны быть хорошо развиты аналитические способности;

В-пятых, должен быть высокий уровень понятийного мышления, эрудированность, стремление к высокому, личностному росту.

Личностные качества бакалавра экономики включают в себя: креативность, энергичность, четкие личные цели, навыки самостоятельного овладения новыми знаниями.

В завершении хотелось бы сказать, что на сегодняшний день специальности для бакалавров, такие как «Финансы и кредит», «Менеджмент», «Информационные системы в экономике», относятся к наиболее востребованным на современном рынке труда, так как ориентированы на различные сферы экономики. В ГОС ВО по этим специальностям особое место отводят требованиям компьютерной подготовки: для начала нужно уметь на научной основе организовать свой труд, следующим этапом является владение компьютерными методами сбора, затем хранение и обработка информации, следующим действием яв-

ляется применение необходимых для работы навыков в конкретной сфере его профессиональной деятельности, и в завершении – использовать современные информационные технологии в работе будущего бакалавра. Для реализации этих задач в учебные планы подготовки по этим специальностям введен ряд информационных дисциплин. Практика инновационного управления в сфере производства и коммерции российских предприятий на сегодняшний день испытывает острую потребность в новых программных продуктах и специалистах, владеющих навыками работы с ними. К такой продукции можно отнести разработку и применение профессиональных пакетов прикладных программ (далее по тексту ППП). Под ППП мы будем понимать комплекс взаимосвязанных программ для решения задач определенного класса конкретной предметной области. ППП – это самый мощный инструмент автоматизации для решения задач пользователями данных ППП, в частности, это и освобождение от выполнения рутинной однообразной работы. В настоящее время в сфере экономического учета, финансового планирования и управления в нашей стране наибольшей популярностью пользуются программные продукты фирм «1С».

#### **Список использованных источников**

1. Приказ Минобрнауки России от 12.11.2015 № 1327 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 экономика (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 25.04.2016)
2. Шукшина, Ю. А. Реализация практической направленности обучения выпускающей кафедрой экономического факультета / Ю. А. Шукшина // Мир науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 15

## **ВОСПИТАНИЕ ДОБРОТЫ И МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**В. С. Гулынина, И. В. Верховых**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия

Проблема нравственного воспитания интересовала педагогическую науку на протяжении долгих лет. Во все времена ценились в людях такие качества, как доброта, справедливость, честность, милосердие, отзывчивость, уважение к людям. Эти качества провозглашались как особо ценностные категории в трудах Я. А. Каменского, И. Г. Пестолоцци, К. Д. Ушинского и др.

Формировать гуманные представления у детей с помощью замечаний, наставлений и порицаний невозможно. Важно воспитывать у детей способность видеть, понимать и разделять огорчения и радости другого. Эта способность должна проявляться в умении относиться к другому как к самому себе, понимать, что другому может быть больно и неприятно, когда его обижают, в готовности прощать нечаянно причиненную боль, извиняться, если виноват, в уме-

нии считаться с желаниями и интересами друзей, в чуткости к настроению другого человека. Педагоги и родители стремятся к тому, чтобы дети выросли честными, добрыми, отзывчивыми, и надеются, что воспитанное в детстве чутье к добру и злу навсегда останется в человеке.

В современном мире родителям не всегда удастся уделять внимание своим детям. Воспитание в семье носит ситуативный характер. Поэтому мы уделяем особое внимание работе учителя, направленной на нравственное воспитание младших школьников. Большим воспитательным потенциалом обладают, как известно, уроки литературного чтения, на которых дети знакомятся с тем, что «хорошо», а что «плохо». Раскрывают для себя смысл понятия доброты и милосердия, добра и зла, честности и бесчестия. В современном мире мы очень часто сталкиваемся с черствостью души. Чтобы не допустить такого, на уроках литературного чтения, через произведения великих писателей и поэтов дети знакомятся с правилами и законами сердца и души.

Первым этапом нравственного воспитания младших школьников является формирование его нравственных представлений и понятий. Читая, ребенок знакомится с внешним, окружающим его миром, природой, социумом, со сверстниками – их радостями и проблемами, с трудом людей.

И. А. Каиров и О. С. Богданова считают, что слово воздействует не только на сознание, но и на чувства и поступки ребенка. Оно может окрылить ребенка, придавая ему стимул для дальнейшей работы, вызывает слово и желание стать лучше [7].

Одной из задач нашего исследования являлся анализ учебников литературного чтения на предмет выявления произведений, ценностным основанием которых являются «доброта» и «милосердие». Для сравнения мы взяли учебник «Литературное чтение 2 класс» В. А. Виноградской и В. Г. Горецкого (УМК «Школа России») и учебник «Литературное чтение 2 класс» В. Ю. Свиридова (УМК системы Л. В. Занкова).

Проведенный анализ показал, что в учебнике В. А. Виноградской и В. Г. Горецкого представлено шесть литературных произведений, ценностным основанием которых является «добро». Среди них Ю. Морц «Сказка по лесу идет», «Петушок и бобовое зернышко», А. Л. Барто «Вовка – добрая душа», Эни Хогарт «Мафин и Паук» и др. В учебнике В. Ю. Свиридова три литературных произведения: С. Г. Козлов «Ежик в тумане», русская народная сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», В. Ф. Одоевский «Мороз Иванович».

Ценность «милосердие» представлена через произведения: А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке», Л. Н. Толстой «Старый дед и внучек», Н. Булгаков «Анна, не грусти!», Ш. Перро «Кот в сапогах» (УМК «Школа России») и В. П. Катаев «Цветик-семицветик», русская народная сказка «Снегурочка», Л. Н. Толстой «Акула», Л. Мурр «Крошка Енот» (УМК системы Л. В. Занкова).

Таким образом, можно констатировать, что на уроках литературного чтения младшие школьники постоянно обращаются к таким ценностям, как «добро» и «милосердие». Одной из первостепенных задач учителя является органи-

зация целенаправленной работы по осмыслению обучающимися данных ценностей. Поэтому особое внимание мы уделили поиску видов деятельности, которые позволят усилить работу над осмыслением нравственных ценностей на уроках литературного чтения.

Работа с этическим словариком. Используя данный вид деятельности можно добиться более высокого понимания и осмысления нравственных ценностей, в том числе «доброты» и «милосердия», уяснить поведение героев и действующих лиц, мотивы поведения через анализ проблем нравственного характера, описанных в литературных произведениях.

Этический словарь должен состоять из следующих пунктов:

- нравственное качество;
- определение данного качества;
- произведение, герой, обладающий этим качеством;
- признаки, поступки, по которым было определено данное качество;
- наличие данного качества у близких людей, одноклассников;
- наличие данного качества у самого ребенка;
- иллюстрация, показывающая наглядно качество.

Работу с этическим словариком рекомендуется организовать на этапе анализа произведения, когда выполняется анализ художественного образа. Обучающиеся в ходе анализа выявляют наличие у героя нравственного качества, пытаются раскрыть понятие, определить признаки, доказывающие наличие этого качества у героя. Учитель помогает сформулировать определение, организует самостоятельную работу учеников со словариком. Итогом данного вида деятельности является переосмысление нравственных ценностей. Младший школьник начинает задумываться: «А кто из моих близких такой? А можно ли про меня так сказать? Могу ли я быть таким же? Способен ли я так поступать?» Работа со словариком продолжается и дома. Дети подбирают рисунки, фотографии, на которых представлена ситуация, эпизод, иллюстрирующий проявление записанного в словарик на уроке литературного чтения нравственного качества. Эта работа способствует лучшему пониманию и осмыслению качества.

Работа с пословицами и поговорками.

Пословицы учат ценить добрые дела, людей, которые их совершают, стремиться самому быть добрым, понимающим, милосердным. Усвоение нравственных ценностей на уроках литературного чтения будет более эффективным, если организовать деятельность по осмыслению пословиц и поговорок. Предлагаем обратить внимание детей на следующие пословицы:

- 1) «Даешь другому – приобретаешь себе»;
- 2) «Доброе слово доходит до сердца»;
- 3) «Жизнь дана на добрые дела»;
- 4) «Мир не без добрых людей»;
- 5) «Доброе век не забудется»;
- 6) «На чужое горе не радуйся»;
- 7) «Как аукнется, так и откликнется»;
- 8) «Учись доброму – плохое на ум не пойдёт»;

- 9) «Про доброе дело говори смело»;
- 10) «Доброе слово лечит, а злое калечит»;
- 11) «Добряк добро творит, быть может, и, не зная, что от этого болит душа у негодая»;
- 12) «Не одежда красит человека, а его добрые дела»;
- 13) «Злой плачет от зависти, а добрый от радости»;
- 14) «Добрые слова дороже богатства»;
- 15) «В ком добра нет, в том и правды мало»;
- 16) «Не ищи красоты, ищи доброты».

Анализ репродукций картин и иллюстраций.

На уроках литературного чтения можно организовать работу с тематически подобранными иллюстрациями на тему доброты и милосердия. Предлагаем обратиться к картинам Дональда Золана серии «Беззаботное детство», Грега Олсена, Марии Зельдис, Фредерика Моргана и др.

Слушание музыки.

Для подготовки к восприятию произведений можно предложить обучающимся прослушивание музыки. Программы по чтению и музыке для начальных классов дают большие возможности использования музыкальных произведений и отрывков перед чтением рассказов, стихотворений и сказок.

Беседа по литературным произведениям.

На уроках чтения педагог предлагает детям проанализировать литературное произведение по определенной схеме. В процессе анализа решаются следующие задачи: познакомиться с конкретным содержанием произведения; выяснить эмоциональное воздействие произведения; установить причинно-следственные связи в развитии сюжета; выявить мотивы в поведении действующих лиц; раскрыть композицию произведения; проанализировать изобразительные средства в единстве с раскрытием идейного содержания; обобщить существенные черты действующих лиц; сопоставить героев и оценить их и др.

На наш взгляд, после завершения литературного анализа необходимо продолжить работу с данным произведением, организовать беседу, которая позволит младшим школьникам выявить качества главных героев, оценить их поступки, осмыслить проблемы и мотивы поведения, которые движут их поступками, поставить себя на место героя.

По мнению Н. Б. Бобковой, сопереживание и оценка являются основой формирования нравственных представлений и убеждений личности. Нравственно-этическое оценивание поступков литературных героев помогает школьнику соотносить свои представления о том, что такое хорошо и что такое плохо, с общечеловеческими нравственными ценностями, получить представления о нормах поведения и взаимоотношениях людей. Всё это является основой для активного прояснения учеником своей ценностно-смысловой позиции, собственного отношения к событию, явлению, помогает овладеть способами действий в различных жизненных ситуациях [2]. Каждую ситуацию нужно обсуждать с детьми. Важно задать вопрос как бы они поступили в этом случае.



Внеклассное чтение.

Неотъемлемой частью литературного чтения является внеклассное чтение. Во внеклассное чтение можно вводить дополнительные литературные произведения, содержащие проблемные нравственные ситуации. Это способствует развитию когнитивной и личностно-смысловой сфер школьников; помогает самопониманию, самосознанию личности, становлению отдельных ценностей. Тексты подбираются таким образом, чтобы учеников привлекали жизненные ситуации и персонажи произведений: ровесники, с которыми хочется общаться, дружить или, наоборот, объяснять их неправоту [2]. Много рассказов, содержащих нравственные ценности, есть у К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, В. Осеевой, Л. Н. Толстого, В. Драгунского и др. Так, например, о доброте и милосердии можно поговорить с детьми на примере таких произведений, как «Старый дед и внучек» (Л. Толстой), «Волшебное слово» (В. Осеева), «Сиротка» (И. Литвак), «Цветик-семицветик» (В. Катаев) и т.д.

Работа со стихотворениями.

Стихотворная форма привлекает внимание большинства детей. Определенный ритм, рифма, эмоциональность, мелодичность оказывают завораживающее действие на ребенка. В стихотворениях мы можем увидеть размышления автора над проблемами добра и зла, честности и бесчестия, милосердия, справедливости и т.д. Помимо представленных в учебниках литературного чтения стихотворений рекомендуем предлагать младшим школьникам чтение по ролям и заучивание стихотворений, ценностным основанием которых является доброта и милосердие. Приведём в качестве примера стихотворения Е. Андреевой и Л. Ерохиной.

Подумайте сами, ребята, случается так почему –  
Котенка один обижают, другой лечит лапку ему.  
Один воробья из рогатки старается сбить наповал,  
Другой, чтобы выходить пташку, с земли воробья подобрал.  
Один ранит палкой лягушку, в костер ее тащит живьем,  
А кто-то из лужи-ловушки мальков перенес в водоем.

(Е. Андреева)

Пожалуйста, добрым будь!  
Легко обидеть собаку, а проще – бездомную кошку,  
И громко смеяться над другом, поставив ему подножку.  
Легко не слушаться маму, а проще – топнуть ногою,  
Забыв, что она ведь устала, но всё же играет с тобою.

Легко быть злым и упрямым, на ключ заперев своё сердце.  
Но проще быть добрым самым, души распахнув своей дверцы.  
Тогда ты погладишь собаку и дашь молока котёнку,  
А вместе с хорошим другом ты будешь смеяться звонко!

Увидишь, что маме плохо, её пожалеешь, обнимешь,  
И мамину за день усталость ты, словно рукою, снимешь.  
Пожалуйста, добрым будь! Люби и животных, и книжки,  
И будет тебе благодарен даже простой муравьишка ...

Добро возвратится добром. Улыбка улыбкой вернётся  
И в сердце горячем твоём только добром отзовется!

(Л. Ерохина)

После прочтения стихотворений учитель задает детям вопросы, направленные на уточнение понимания младшими школьниками смысла прочитанного, предлагает им совместное обсуждение проблемы.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что уроки литературного чтения обладают высоким потенциалом в формировании у младших школьников нравственных ценностей. Работу на уроке можно разнообразить путем включения размышлений над смыслом пословиц и поговорок, прослушивания музыкальных произведений, рассматривания картин и иллюстраций на тему доброты и милосердия, обращению к этическому словарю.

#### Список использованных источников

1. Асадов, Э. Доброта [Электронный ресурс] / Э. Асадов. – Режим доступа : <http://asadove.ru/dobrota/>.
2. Бобкова, Н. Б. Духовно-нравственное воспитание младших школьных на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] / Н. Б. Бобкова. – Режим доступа : <http://gigabaza.ru/doc/680.html>.
3. Цели и задачи современной школы, роль «Литературного чтения» в нравственном воспитании учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.shatohin@](http://www.shatohin@)
4. Чепиков, В. Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников : учеб.-метод. пособие / В. Т. Чепиков. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 189 с.
5. Шарапова, О. В. Особенности нравственного воспитания на уроках чтения / О. В. Шарапова // Начальная школа. – 2008. – № 1 – С. 42–45.
6. Шемшурина, А. И. Основы этической культуры. Книга для учителя / А. И. Шемшурина. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 112 с.
7. Азбука нравственного воспитания : пособие для учителя / под ред. И. А.Каирова и О. С. Богдановой. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2000. – 318 с.

# ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А. В. Гурьянов, Н. В. Кондрашова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Современные требования к гармонично и всесторонне развитой, духовно богатой личности в последние годы обусловили обращение педагогов к теории и практике эстетического воспитания. По определению ученых эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс, способствующий развитию эстетических чувств ребенка, формированию представлений или знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетических оценок и эстетического отношения ко всему, что нас окружает [2–3; 5–6].

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями и объектами окружающей действительности: в сфере повседневной жизни, труда, общения с искусством и природой и в быту. Повсеместно прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль в жизни каждого. При этом красота доставляет наслаждение и удовольствие, стимулирует трудовую активность.

Анализ исследований Е. Ю. Анохиной, Н. А. Ветлугиной, Т. С. Комаровой, В. Н. Пашинцевой и др. [1–6] позволяет выделить следующие характеристики эстетического отношения:

- эстетическое отношение имеет социальную природу, обусловлено опытом и представляется как приобретенное качество в ходе развития индивида;
- предметом эстетических переживаний и отношений может стать весь мир в его эстетическом богатстве (природа, искусство, социальные явления и пр.);
- эстетическое отношение – это относительно устойчивое свойство личности, возникающее в процессе общения с явлениями любого класса действительности (образцами искусства, явлениями природы и пр.) и выражающееся в осознаваемых эмоционально-оценочных реакциях, в умении чувствовать, понимать и оценивать красоту путем различения и предпочтения, испытывать потребность общения с произведениями искусства;
- понятие «эстетическое отношение» является наиболее обобщающим понятием и включает эстетическое восприятие, ощущения, представления, потребности, интерес, оценку мотивов общения с объектами, для него свойственны непосредственный, эмоциональный и бескорыстный характер;
- эстетическое отношение динамично, не является врожденным качеством, формируется в деятельности под влиянием целенаправленного руководства взрослого и меняется в связи с опытом жизни;
- эстетические отношения характеризуются сложностью, глубиной, разнообразием содержания и находятся в единстве с интеллектом человека (нали-

чие эстетических отношений и чувств к действительности рождает глубокие и стойкие эстетические интересы);

– покомпонентная модель эстетического отношения дошкольников включает: *первый компонент* – способность эмоционального переживания, которая возникает в меру доступных возрастных проявлений и способствует развитию мотивационной установки к художественной деятельности; *второй компонент* – способность к активному усвоению художественного опыта, к самостоятельному учению, к поисковым действиям (усвоение поисковых творческих действий позволит ребенку самостоятельно переносить и применять усвоенное в новых ситуациях, что свидетельствует об уровне обучаемости ребенка); *третий компонент* – специально художественные и творческие способности, развивающиеся в процессе усвоения способов деятельности – восприятия, исполнительства и творчества;

– этапами развития эстетического отношения детей старшего дошкольного возраста являются: эмоциональная отзывчивость на красоту в окружающем, которая проявляется в экспрессии чувства, в мимике, жесте или двигательной активности; эмоционально-описательным или эмоционально-образным типами суждения; эстетическое преобразование, т.е. стремление привнести или сохранить в окружающем гармонию и красоту;

– становление эстетического отношения ребенка в отсутствии педагогического воздействия является невозможно.

Воспитание эстетических чувств и отношений к действительности сложный и длительный процесс, который не совершается сам собой. Необходимо учить детей видеть, понимать красоту окружающего мира, произведения изобразительного и народного искусства с учетом доступности детскому восприятию и отражать свое эмоционально-положительное отношение в собственной художественно-творческой деятельности.

Знание о различных видах искусства детям сообщают уже с раннего детства. Приобщение к эстетической деятельности, освоение детьми ее отдельных компонентов производит качественные преобразования в психическом пласте личности – формируется эстетическая способность как сложившийся, устойчивый, более или менее прочный компонент свойств личности, который обеспечивает ее эстетическое взаимодействие с миром. Дети способны к элементарной эстетической оценке художественного образа, к осознанию некоторых эстетических средств, постепенному проникновению во внутреннюю сущность изображаемого. Дети замечают связь между содержанием произведения и его выразительно-изобразительными средствами. Старшие дошкольники постепенно через понимание героического, через романтику подвига в борьбе и труде овладевают такой сложной эстетической категорией, как возвышенное. Старшим дошкольникам сообщают знания не только о видах и жанрах изобразительного, музыкального и литературного искусства. У детей формируются знания о выразительных различных средствах искусства. Эстетическое отношение к миру и действительности у старшего дошкольника становится более осознанным и активным. Он уже в состоянии не только воспринимать красоту, но в ка-

кой-то мере создавать её. Всё более осознанно старший дошкольник строит свои отношения со сверстниками и взрослыми, стремится сделать их как можно более красивыми, соответствующим воспринятым эстетическим нормам [3].

О сформированности эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира у старших дошкольников можно судить по следующим показателям: эмоциональное состояние, отклик на объект действительности; характер и сила испытанных чувств; наличие представлений о предметах и явлениях окружающего мира; эстетическая оценка предметов и явлений; отражение эстетического отношения к окружающему миру в разных видах деятельности.

Культурно-досуговая деятельность является одним из важнейших средств эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Современная организованная культурно-досуговая деятельность понимается как логическая цепочка действий, включающая формирование конкретных целей и задач воспитания, определение содержания, отбор методов, реализацию средств и организацию форм воспитательного воздействия на сознание, чувства и поведения личности в условиях свободного времени.

В практике детских садов используются различные культурно-досуговые мероприятия. По содержательной направленности их можно классифицировать на: 1) театрализованные (кукольный и теневой театр, театр игрушек, фланелеграф, театр картинок, плоскостной театр, т.е. все виды театра и театральной деятельности); 2) познавательные: КВНы и викторины о жизни и творчестве композиторов, художников, поэтов; об обычаях и традициях своей страны, народа; экологические; 3) спортивные: спортивные игры, аттракционы, подвижные игры, соревнования, эстафеты; 4) музыкально-литературные концерты [4, С. 275–292].

Все культурно-досуговые мероприятия должны доставлять детям радость, создавать веселое настроение, развивать инициативу и самостоятельность, воспитывать дружелюбие и заботливое отношение к людям, формировать художественный вкус ребенка. Особое место в системе эстетического воспитания дошкольников занимают утренники как вид культурно-досуговых мероприятий. Торжественная обстановка, праздничное оформление зала и групповых комнат способствуют эмоциональному восприятию исполняемых песен, стихотворений, вызывают первоначальные проявления чувств ребенка, воспитывают у него гордость за свою прекрасную страну. При оформлении помещения нужно соблюдать следующие правила: дизайн должен соответствовать содержанию праздника, законам этики и быть понятным ребенку, развивать у него художественно-эстетический вкус, создавать радостное настроение и т.д.

Педагогическими условиями воспитания эстетического отношения к предметам и явлениям окружающей жизни у детей старшего дошкольного возраста посредством культурно-досуговой деятельности являются следующие:

– использование нетрадиционных подходов при организации работы по воспитанию эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира у детей;

– организация культурно-досуговых мероприятий и педагогического процесса в детском саду на основе выделения доминирующей воспитательной задачи, содержанием которой является воспитание эстетического отношения к окружающему миру;

– обеспечение личностно-ориентированного взаимодействия детей и взрослых, эмоционально-положительное отношение между сверстниками, индивидуального подхода к каждому ребенку и на его основе выстраивание методики общения и обучения, развитие творческих способностей и эстетического вкуса;

– добровольное участие всех членов образовательного процесса (родителей, педагогов, детей) в культурно-досуговых мероприятиях.

Итак, многие ученые считают, что эстетическое воспитание активно осуществляется при восприятии и создании красоты. Эффективными средствами являются природа, произведения искусства, разнообразная деятельность и пр. Эстетическое отношение к действительности проявляется в художественных оценках и вкусах, которые зависят от эстетических предпочтений. Развитое эстетическое отношение позволяет познать эстетическую сущность и красоту произведений искусства и окружающего мира, природы. Большой воспитательный потенциал по ознакомлению детей с эстетикой окружающего мира заложен в культурно-досуговой деятельности. Роль культурно-досуговых мероприятий заключается в сильнейшем воздействии на эмоциональную сферу личности ребенка. Большое влияние на эстетические чувства детей оказывают художественное оформление помещения, костюмы персонажей, музыкальное сопровождение.

#### **Список использованных источников**

1. Анохина, Е. Ю. Педагогические условия воспитания эстетического отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности / Е. Ю. Анохина // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2013. – № 7. – С. 56–63.

2. Ветлугина, Н. А. Система эстетического воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Н. С. Карпинская. – М., 1962. – 372 с.

3. Комарова Т. С. Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет / Т. С. Комарова, А. В. Антонова, М. Б. Зацепина. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 128 с.

4. Методические рекомендации к программе воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Герсовой, Т. С. Комаровой. – М. : Воспитание дошкольника, 2005. – 320 с.

5. Пашинцева, В. Н. Педагогическое воздействие на развитие эстетического отношения старших дошкольников к природе / В. Н. Пашинцева // Вектор науки ТГУ. 2011. – № 3 (6). – С. 239–243.

6. Школа эстетического воспитания / под ред. Т. С. Комаровой. – М. : Издательский Дом «Зимородок», 2006. – 418 с.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НА «СТАНЦИЯХ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Е. П. Долгова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В рамках компетентного подхода одной из целей обучения иностранному языку в школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает в себя способность и готовность обучаемых использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях общения в соответствии с нормами данного языка, при работе с иноязычной информацией.

При решении задачи формирования у учащихся устойчивых навыков общения на основе усвоенных языковых знаний и умений возникает проблема выбора оптимальных дидактических средств для повышения интереса к дисциплине и, соответственно, увеличению эффективности учебного процесса.

В этом контексте считаем, что одной из главных задач преподавателя иностранного языка является переосмысление технологии организации учебного процесса на всех ступенях и уровнях, определение новых подходов к отбору содержания и организации материалов, использование адекватных методов и приемов обучения, форм и видов контроля [3, с. 38].

С нашей точки зрения, большим учебным потенциалом обладает такая инновационная форма организации занятия по иностранному языку, как станционное обучение или обучение «на станциях». Разработка данной методики принадлежит немецким методистам Р. Бауэру и Е. Вике-Райнеру. Основная идея обучения на «станциях» состоит в том, что определенная учебная тема делится на смысловые части/блоки, которые затем самостоятельно прорабатываются обучаемыми на различных «станциях» [2, с. 63]. Цель методики – создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных ситуациях, предоставив при этом обучающимся возможность быть автономными. Обучение иностранному языку на «станциях» имеет многие преимущества перед обычным занятием, а именно:

- данная форма работы несет элемент неожиданности, а значит, способствует повышению мотивации, активности и интереса студентов;
- студенты имеют возможность свободно выбирать вид деятельности, формы работы (индивидуальная, парная, групповая);
- студенты самостоятельно разрабатывают стратегию решения задач, развивая при этом умение работать в команде, находить компромиссы;
- в ходе выполнения разнообразных заданий студенты могут корректировать свои ошибки и исправлять ошибки других;
- предлагается возможность дифференцировать задания для сильных и слабых студентов;

– вариативность, творческая и практическая направленность заданий на «станциях» предполагает возможность экспериментировать, что в свою очередь способствует активизации и развитию творческого потенциала личности студента [1, с. 47]. Примечательно, что обучение на «станциях» можно использовать на любом этапе работы над речевым материалом, наиболее же удачным представляется использование этой методики на занятиях по страноведению, обучению грамматике и лексической стороне речи. Кроме того, данная форма организации занятий, сочетающая деятельностное, самостоятельное и дифференцированное обучение какой-либо одной теме или межтемной проблеме, позволяет как тренировать новый, так и повторять пройденный материал, может использоваться как форма контроля усвоения определенной темы [4].

Что же представляет собой учебная «станция»? «Станция» – это определенное место в классе или аудитории, под которое обычно отводится отдельная парта. На каждой парте устанавливается табличка с номером и названием станции. При этом станции могут быть лексические, речевые, страноведческие, смешанные, тематические, грамматические и др. Учащиеся подходят к «станции», берут карточку с заданием этой станции и выполняют его на своем месте. Задания на «станциях» могут быть индивидуальные, парные и групповые, требовать сменного состава.

Следует отметить, что обучение на «станциях» требует в то же время большой предварительной подготовки преподавателя к учебному занятию подобного рода. Преподаватель должен продумать обобщающую тему, что позволит в дальнейшем построить занятие на интегративной и деятельностной основе; подобрать разнообразный материал и подготовить многоаспектные задания к нему; ключи для самопроверки; подробные инструкции по выполнению заданий; необходимый реквизит; маршрутный лист с перечнем имеющихся станций и заданий, на котором отмечаются уже выполненные.

Данная методика включает в себя три этапа, в которых принимают участие, как учитель, так и ученик:

**1. Подготовительный этап** – это самый трудоемкий этап для учителя, поскольку именно он занимается подготовкой заданий к каждой «станции».

**2. Процессуальный этап** – это непосредственно сам урок, в течение которого учащиеся проходят «станции». Перед началом прохождения станций учащиеся сами решают, работать ли им индивидуально, в парах или малых группах. При этом они должны получить маршрутные карты, куда будут отмечать выполненные задания. Ученики выбирают сами путь следования от одной станции к другой.

**3. Рефлексивный этап** – это анализ проделанной учениками работы с разбором типичных ошибок и подведением итогов. После прохождения всех станций учащиеся сдают свои маршрутные карты учителю. Рефлексивный этап «обучения на станциях» проводится учителем на следующем уроке.

Важно подчеркнуть, что в процессе обучения на «станциях» преподаватель выступает в роли организатора, наблюдателя, советника, помощника и консультанта, но ни в коем случае не контролера.





helfen. Es gaben Fälle, wenn die Musik dem Menschen extreme Schicksalsschläge überstehen half. Und deshalb ist es wichtig, die Musik zu verstehen lernen.

*Kommentar:* **unentbehrlich** – необходимо, необходимый; **zufällig** – случайный; **hineinlocken** (lockte hinein / hineingelockt) – заманивать; **toben** (tobte/getobt) – бушевать; **aufrecht** – прямо, прямой; **heilen** (heilte, geheilt) – вылечивать; **ausweglos** – безвыходный.

*B) Habt Ihr eine Lieblingsband? Erzählt bitte davon.*

**Die Station 4.** *Merkt euch bitte die Wortbildung und übersetzt die Wörter. Gebraucht dabei das Wörterbuch. Dann bildet die Sätze mit einem der gefallenden Wörter.*

**Das Klavier:** das Klavierspieler, der Klavierstimmer, die Klaviertaste.

**Die Trommel:** das Trommelfell, das Trommelfeuer, trommeln

**Die Station 5.** *Bestimmt bitte richtig die Vertreter der deutschen klassischen und modernen Musik.*

Die klassische Musik	Die moderne Musik

Wolfgang Amadeus Mozart, «Scorpions», Klaus Schulze, Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven, , «Rammstein».

**Die Station 6.** *Sagt bitte anders!*

*z. B:* ermöglichen = etwas möglich machen;

Weltberühmt, geistliche Musik, die Musikrichtung.

Обобщая сказанное выше, следует отметить, что обучение на «станциях» на уроке иностранного языка обладает несомненным образовательным потенциалом и очень перспективно, поскольку способствует раскрытию творческих возможностей учащихся, повышению их мотивации, развитию самостоятельности и коммуникативных возможностей.

#### Список использованных источников

1. Вишленкова, С. Г. Обучение на «станциях» как инновационная форма организации учебного занятия по иностранному языку в вузе / С. Г. Вишленкова // Республиканский семинар-практикум «Иностранные языки в школе и вузе», 29 ноября 2012 г. : [материалы] / редкол.: С. Г. Вишленкова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 46–49.

2. Вишленкова, С. Г. Обучение на «станциях» как форма организации занятия по домашнему чтению на языковых факультетах / С. Г. Вишленкова // V Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков», г. Саранск, 10 ноября 2015 г. : [материалы] [Электронный ресурс] / редкол.: Л. А. Лазутова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 60–67.

3. Вишленкова, С. Г. Современные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых профилей подготовки (из опыта работы кафедры немецкого языка Мордовского государственного педагогического института им.

М. Е. Евсевьева) / С. Г. Вишленкова, О. Е. Янкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 31–36.

4. Самсонова, Н. И. Станционное обучение – новая образовательная технология в обучении немецкому языку [Электронный ресурс] / Н. И. Самсонова. – Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/30\\_NNM\\_2012/Pedagogica/5\\_119301.doc.htm](http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/Pedagogica/5_119301.doc.htm)

## **ДАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОСУЖДЕННЫХ НА КОНТРОЛЬНОМ ЭТАПЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Н. Р. Дорожкина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Люди, совершившие общественно опасное деяние, запрещенное законом под угрозой привлечения к уголовной ответственности, – это правонарушители, преступники, осужденные [4]. В отечественной психологии личности осужденного уделяется особое внимание и является актуальной проблемой на сегодняшний день. При этом понятие личности преступника многогранное, с ярко выраженным междисциплинарным характером, поскольку изучается не только психологами, но и юристами, занятыми разработкой вопросов, относящихся к уголовному праву и процессу, криминологии и криминалистике. В пенитенциарной психологии данная проблема одна из центральных. Понятие личности преступника включает в себя целый комплекс социально-демографических, социально-ролевых (функциональных), социально-психологических признаков, которые в той или иной мере связаны с преступным деянием, характеризуют его общественную опасность, объясняют причины его совершения. Именно поэтому пенитенциарная психология изучает более обширно характеристики личности человека, совершившего преступление, обращая внимание не только на его нравственные качества, знания, навыки, привычки, формы психического отражения, темперамент, но и на физическую сущность лица как человеческого индивида, его возраст, психическую способность к вменению, некоторые его функционально-ролевые признаки, например должностное положение, особые обязанности или особое положение по отношению к потерпевшему и т.д., а также психологическую характеристику личности преступника во всем сложном комплексе интеллектуальных, эмоционально-волевых и других его качеств. Все эти качества, признаки, особенности личности имеют достаточно емкое содержание [8]. Каждый человек, правонарушитель или законопослушный гражданин, нуждается в изменении физиологического или психологического состояния в кратчайшие сроки. Такая неспособность человека регулировать свое психоэмоциональное состояние может отрицательно повлиять на взаимоотношения с окружающими, а также на качество выполнения профессиональной деятельности. В условиях ухудшения экологии и увеличения стрессогенных факторов процессы саморегуляции наиболее актуальны в настоящее время. Вслед-

ствие длительного пребывания во власти негативных эмоциональных состояний (тревоги, злости, ожидания неизвестности) могут возникнуть причины, которые негативно воздействуют на организм человека, то есть на его психическое и физическое состояние, приводят к отступлению от жизненных принципов, норм и поведения в человеческом обществе [2].

Пенитенциарная психология изучает более широкий аспект характеристик личности человека, совершившего преступление, обращая внимание на психологию преступника во всем сложном комплексе интеллектуальных, эмоционально-волевых и других его качеств. В современной психологической науке изучением психической саморегуляции как теоретической основы анализа криминального агрессивного поведения и личности преступника занимается С. Б. Целиковский [10]. В. А. Пошехонова изучает саморегуляцию поведения психолога в структурных компонентах [6]. Однако исследований, раскрывающих изучение стратегий поведения осужденных, способствующих саморегуляции в настоящий момент недостаточно.

Проанализировав данные современной статистики на территории Российской Федерации в январе-марте 2016 года, было выявлено, что зарегистрировано на 6,6 % больше преступлений, чем за аналогичный период прошлого года. [5]. За каждое преступление следует свое наказание. В уголовном законодательстве одним из распространенных наказаний является лишение свободы. Данный вид наказания предусматривает принудительную изоляцию осужденного в специально предназначенных для этого исправительных учреждениях. Это специализированные органы государства, исполняющие наказание в виде лишения свободы на определенный срок и пожизненного лишения свободы, которые в своей совокупности образуют систему отбывания наказания в виде лишения свободы. Наказание преследует три цели: 1) покарать; 2) исправить и перевоспитать осужденного; 3) предупредить преступление [1].

Исправлением осужденных и предупреждением преступлений в исправительных учреждениях в значительной степени занимается пенитенциарный психолог. Пенитенциарная психология исследует проблемы эффективности наказания, динамику личности осужденного в процессе исполнения наказания, формирование ее поведенческих особенностей в различных условиях режима, особенности ценностных ориентаций и стереотипов поведения малой группы в условиях социальной изоляции, соответствие текущего исправительного законодательства задачам исправления осужденных.

Сознательная активизация определенных возможностей личности для реализации какой-либо деятельности или общения называется саморегуляцией личности. Саморегуляция предоставляет человеку возможность трансформироваться в ходе изменения окружающего мира и условий его жизни, а также способна раскрывать его резервные возможности. Психологическая саморегуляция – целенаправленное изменение индивидом работы различных психофизиологических функций, для чего требуется формирование особых средств контроля за деятельностью [7].

В условиях пенитенциарного учреждения усиливается интенсивность влияния среды на личность, что обусловлено замкнутостью среды, ограниченностью сферы общения, а также общим социальным статусом осужденных. Нахождение человека в условиях заключения может рассматриваться как существенный фактор риска нарушения процессов саморегуляции, а изучение особенностей процессов саморегуляции у лиц, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях, открывает возможность для ресоциализации осужденных, а также для профилактики правонарушений в молодежной среде.

В 2013–2016 гг. нами проведено исследование стратегий поведения осужденных, способствующих саморегуляции. В нем приняли участие 18 осужденных отряда хозяйственной obsługi Федерального Казенного учреждения лечебно-профилактического учреждения – 21 Управления Федеральной Службы Исполнения Наказания по Республике Мордовия (ФКУ ЛПУ-21 УФСИН России по Республике Мордовия).

На констатирующем этапе исследования был использован комплекс, включающий следующие методики: опросник диагностики агрессивности Басса-Дарки – предназначен для выявления уровня агрессивности; опросник диагностики состояния стресса К. Шрайнер – предназначен для выявления стрессового состояния; опросник диагностики уровня тревожности Тейлора – предназначен для определения уровня беспокойства-тревожности [11].

Сводные данные исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Данные исследования стратегий поведения осужденных, способствующих саморегуляции на констатирующем этапе исследования**

Показатели	Уровень (в %)		
	Низкий	Средний	Высокий
Агрессивность	27,8	55,6	16,6
Враждебность	5,5	66,7	27,8
Состояние стресса	38,9	61,1	–
Тревожность	–	33,3	66,7

На основе полученных данных обнаружено, что большинство из них характеризуются средним уровнем агрессивности (55,6 %), враждебности (66,7 %) и стресса (61,1 %), а также у них обнаружен высокий уровень тревожности (66,7 %). Полученные данные доказывают, что необходимо проводить психокоррекционные, психопрофилактические и психопросветительские мероприятия для коррекции стратегий поведения осужденных, способствующих саморегуляции и усилению их продуктивности, что необходимо для полноценной жизнедеятельности в обществе.

По полученным результатам исследования нами подготовлена психологическая программа, направленная на коррекцию психологических компонентов саморегуляции, как основы развития конструктивных стратегий поведения осужденных. Она разработана на основе модифицированного варианта базовой

типовой программы психологической коррекции лиц, осужденных за преступления против жизни и здоровья [9].

В состав группы включены осужденные, отбывающие наказание за убийство и умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, и осужденные за преступление, совершенное против чужого имущества. В состав второго тренинга вошли осужденные, участвующие в исследовании стратегий поведения осужденных, способствующих саморегуляции, которые были разделены на 2 подгруппы. При комплектовании группы учитывались принципы добровольности и информированности, в ходе проведения индивидуального консультирования был заключен соответствующий контракт.

В психологической программе были использованы такие методические средства, как коммуникативные упражнения; релаксация и аутотренинг; групповые дискуссии; психологическая информация; ролевые методы.

С целью повышения эффективности ресоциализации осужденных и снижения уровня риска повторных преступлений на основе развития конструктивных стратегий поведения было проведено 10 занятий, способствующих развитию стрессоустойчивости и самообладания в критических ситуациях; обучающих приемам эмоционального сдерживания и приемам эмоциональной разрядки; изучающих реакцию на собственный гнев и гнев других; способствующих снижению уровня конфликтности осужденных. А также на занятиях рассматривались достижения и успех, вырабатывались умения мыслить в положительном ключе, развивали гуманистическое отношение к другим людям, разбирали свои жизненные ценности, разрабатывали личностный жизненный план.

Тренинговые занятия проводились 1 раз в неделю по 2–2,5 часа в кабинете для групповой, психокоррекционной, психопрофилактической и психопросветительской работы с осужденными. Был предоставлен раздаточный материал для каждого участника тренинга.

Для оценки эффективности проведенной психокоррекционной работы и прослеживания динамики изменения психического состояния и поведенческих особенностей осужденного было проведено повторное психодиагностическое обследование осужденных по следующим методикам: опросник диагностики агрессивности Басса-Дарки; опросник диагностики состояния стресса К. Шрайнер и опросник диагностики уровня тревожности Тейлора [11].

Сводные данные исследования приведены в таблице 2.

Таблица 2

**Данные исследования стратегий поведения осужденных, способствующих саморегуляции на контрольном этапе исследования**

Показатели	Уровень (в %)		
	Низкий	Средний	Высокий
Агрессивность	61,1	38,9	–
Враждебность	38,9	61,1	–
Состояние стресса	61,1	38,9	–
Тревожность	33,3	55,7	11

На основе полученных данных обнаружено, что низкий уровень выявлен по следующим показателям: агрессивность (61,1) и состояние стресса (61,1), а также выявлен средний уровень по следующим показателям: враждебность (61,1) и тревожность (55,7). Полученные данные доказывают, что необходимо провести математическую обработку полученных данных для установления значимости различий по показателям «агрессивность», «враждебность», «состояния стресса» и «тревожность».

#### Список использованных источников

1. Васильев, В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – СПб. : Питер Пресс, 2007. – 640 с.
2. Дорожкина, Н. Р. Эмпирическое исследование психологических компонентов саморегуляции осужденных / Н. Р. Дорожкина // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результат : сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : Издательство ЦРНС. – 2015. – С.69–73.
3. Дорожкина, Н. Р. Изучение психологических компонентов саморегуляции осужденных / Н. Р. Дорожкина // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной научно-практической конференции, 25 февраля 2015 г. / под общ. ред. Т. Т. Щелиной, Ю. Болотина; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – С. 29–33.
4. Еникеев, М. П. Основы общей и юридической психологии / М. П. Еникеев. – М. : Норма, 2005. – 342 с.
5. Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. – М., 2015. – Режим доступа : [www.mvd.ru/состояние преступности](http://www.mvd.ru/состояние_преступности) – январь – апрель 2016 год.
6. Пошехонова, В. А. Саморегуляция поведения психолога в структурных компонентах / В. А. Пошехонова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 52–56.
7. Психологический словарь / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Феникс, 2003. – 642 с.
8. Романова, В. В. Юридическая психология / В. В. Романова. – М. : Издательство Учебник, 2008. – 455 с.
9. Сборник базовых типовых программ психологической коррекции личности осужденных за различные виды преступлений / под общей редакцией начальника УСПВРО ФСИН России, генерал-майора внутренней службы В. Ю. Трофимова – Москва : ФСИН России, 2012. – 335 с.
10. Целиковский, С. Б. Модель психологической саморегуляции как теоретическая основа анализа криминального агрессивного поведения и личности преступника / С. Б. Целиковский // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 1–4.
11. Psychometric Expert [Электронный ресурс]. – Ярославль, Научно-технический центр «Introspection», рег. Роспатент РФ № 2003611474. – Режим доступа : [http://www.psychometrica.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16&Itemid=4](http://www.psychometrica.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=4)

# ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Т. Ю. Дурманова, Т. А. Мазайлова, Д. И. Михайлец

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия

Современные методы воспитания подрастающего поколения тесно взаимосвязаны с изменениями, детерминированными социальными, социокультурными, экономическими аспектами. Возникновение девиантного поведения школьников – тревожный показатель ухудшения нравственного, психического и физического здоровья общества.

Наличие проблем в воспитании школьников выделяют ученые не только России, но и многих западных стран, Америки. Согласно проведенным исследованиям Национального института внешкольного времени (WellesleyCollege), 71 % респондентов говорят о том, что для родителей, работающих более 40 часов в неделю, основной проблемой является недостаток времени, проводимого с детьми. В результате ухудшаются показатели в учебе, увеличивается количество случаев административных и др. нарушений, а также возрастает процент учащихся, отчисленных из школы. Результаты исследования показывают, если дети являются членами какой-либо детской общественной организации или движения (т.е. заняты общественно-полезной деятельностью), то они имеют позитивный эмоциональный настрой, а также обладают более высоким потенциалом в решении возникающих конфликтных ситуаций, по сравнению с детьми, не являющимися членами подобных структур. Подростки, проводящие 1–4 часа в неделю в полезной и интересной деятельности, на 40 % реже употребляют наркотики и на 37 % реже вступают в ранние половые связи [4].

В процессе воспитания личности ребенка необходимо согласование усилий всех социальных институтов, а также формирование у детей таких личностных качеств, как сострадание и сопереживание. Одним из возможных способов развития таких личностных качеств, а также и других качеств у детей может служить добровольческая деятельность.

Доброволец – это человек, занимающийся социально-полезной деятельностью на безвозмездной основе. Можно выделить пять основных направлений добровольческой деятельности:

- экологическое (защита и охрана окружающей среды: уборка территорий, сбор мусора, посадка деревьев, помощь животным и т.д);
- патриотическое (комплекс мероприятий по формированию патриотических чувств и сознания учащихся), археологическое (раскопки в местах боевых действий);
- пропаганда здорового образа жизни (организация различных спортивных мероприятий);



– социальное (помощь социально незащищенным слоям населения: детям-сиротам, пенсионерам, детям с ДЦП, инвалидам и т.д.).

Добровольцы проявляют активность в проектах, направленных на всеобщее благо, тем самым «сами волонтеры, помогая другим людям, чувствуют свою значимость, через свою деятельность они находят самовыражение, поэтому добровольчество – это польза не только объекту добровольчества, но также и самим участникам этого процесса» [1, с. 4]. В процессе добровольческой деятельности у подростков формируются и закладываются основные духовные ценности: ценность человека как самостоятельного субъекта, ценности добра и др. Развитие добровольческой деятельности способствует большей занятости подростков полезной деятельностью и формирует у них чувства ответственности за свое будущее, будущее страны и всего мира.

Подросток, вовлеченный в добровольческую деятельность, стремится к личному самосовершенствованию, приобретает новые знания и умения, развивает свои творческие способности, приобретает навыки общения и новых друзей, а также формирует личные интересы, связанные с самопознанием, выбором своей будущей профессии, подготовкой к взрослой жизни [2, с. 6]. Добровольчество является одним из самых эффективных способов формирования нравственных идеалов и духовных ценностей у подрастающего поколения.

Детское добровольчество не является для России новым явлением. В годы советской власти, после победы Октябрьской революции, в различных городах возникли детские организации, группы и объединения. 19 мая 1922 года 2-я Всероссийская конференция комсомола приняла решение о повсеместном создании пионерских отрядов. Пионеры помогали беспризорникам и боролись с безграмотностью, собирали книги и устраивали библиотеки, ухаживали за животными, ходили в геологические походы, в экспедиции по изучению природы, собирали лекарственные растения. Они работали в колхозах, на полях, охраняли урожай и колхозное имущество и выполняли прочую работу.

В период Великой Отечественной войны юные пионеры проявили настоящее мужество и героизм. Такие пионеры, как Лёня Голиков, Марат Казей, Валя Котик, Зина Портнова удостоены звания Героя Советского Союза, тысячи пионеров были награждены орденами и медалями. Все это способствовало воспитанию социально-ответственных граждан страны, а также служило профилактикой девиантного поведения, социально-одобряемым примером формирования общественной деятельности, примером личностного формирования и развития. С распадом СССР пионерское движение угасло, и к концу 90-х в российском обществе угасали идеи добровольчества, ценности альтруизма, толерантного отношения. История расцвета российского добровольческого движения приходится на 2001 год. В 2001 г. (в Международный Год Добровольчества) на I Гражданском Форуме были озвучены приоритеты развития социальных и личностных инициатив в развитии государства. Это способствовало росту гражданской активности, стимулированию её, росту и развитию общественных организаций и объединений. Важнейшими результатами этих событий стало последующее развитие молодежного

добровольчества. В 2015 года президент Российской Федерации В. В. Путин издал указ о создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [3]. Целями новой организации являются:

- совершенствование политики, проводимой государством в сфере воспитания подрастающего поколения;
- формирование личности детей на основе традиционных ценностей, которые присущи российскому обществу.

Эти цели подразумевают создание необходимой среды для полноценного участия детей в социально-направленных делах. Несмотря на то, что подписание указа символично совпало с днём создания комсомольской организации СССР, цели и задачи современного движения и движения советских школьников имеют разные задачи и цели. Отличительной особенностью российского движения школьников был провозглашен уход от излишней идеологизации и ориентация на воспитательные функции подрастающего поколения посредством привлечение их к общественно-полезной деятельности.

Стоит отметить, что волонтерское движение, несмотря на его популярность и актуальность, существует не во всех школах. Например, в Алтайском крае насчитывается порядка десятка школ, ранее не имеющих опыт деятельности школьных добровольческих отрядов или имеющих схожие по своим задачам объединения, не получившие ранее должного, качественного развития.

В 2016 году кафедра социальной работы Алтайского государственного университета выступила инициатором проекта «Добро». Проект был направлен на помощь в создании добровольческих отрядов в школах Алтайского края, ранее не имеющих опыт работы в этом направлении. Первой площадкой реализации проекта стал лицей № 86 г. Барнаула. На базе лицея был создан волонтерский отряд «Благо дарю». С учетом этого были разработаны и реализованы следующие этапы проекта:

- набор желающих в волонтерский отряд «Благо дарю»;
- организация и проведение школы добровольцев;
- составление плана социально-направленных мероприятий волонтерского отряда «Благо дарю»;
- проведение совместных мероприятий со школьниками.

Данный проект преследует цель – преемственность опыта других волонтерских отрядов в деятельности вновь создаваемых. За основу работы волонтерского отряда «Благо дарю» взяты основные положения деятельности волонтерского отряда «ЗОЖ – здоровый образ жизни» МБОУ Дмитро-Титовской СОШ Кытмановского района. Отряд ведет свою деятельность с сентября 2010 года. Цель отряда: пропаганда здорового образа жизни, формирование у учеников школы позитивных навыков, жизненных установок и ценностей, помощь в организации школьных досуговых и культурных мероприятий.

Проблема гиподинамии, малой активности школьников очень актуальна в современном мире. Именно поэтому отряд решил начать свою деятельность с проведения каждодневных динамических пауз, на которых проводятся различ-

ные активные игры, упражнения для улучшения зрения, кровообращения, на развитие полушарий мозга, на сплочение и активизацию жизненных сил школьников, а также для поднятия настроения. После динамических перемен учащиеся и учителя отмечали, что чувствуют себя намного лучше, гораздо активнее работают на уроках, пропадает сонливость и усталость.

Отряду принадлежит инициатива создания Ассоциации волонтерских объединений «Дети Солнца». Первый форум прошел в Кытмановском районе Алтайского края в мае 2012 года, на котором волонтеры делились опытом, знаниями, провели тренинги по развитию волонтерских компетенций с новыми отрядами, разучили специально созданные танцы отряда и пели песни под гитару, работали над командообразованием, формировали навыки совместной работы. Чуть позже, уже в рамках четвертого форума Ассоциации прошел Фестиваль Черлидинга, на котором волонтеры из разных школ района боролись за титул «Отряд года», а также был проведен конкурс лучших социальных роликов.

В 2016 году пройдет уже пятый Форум Ассоциации, на котором ребята обсудят дальнейшую программу развития волонтерства в Кытмановском районе, а также будут разработаны совместные мероприятия для всех отрядов. За активную работу волонтерский отряд «ЗОЖ» был несколько раз награжден поездками на Краевую профильную смену «Формула здоровья» в Горный Алтай.

Стоит отметить, что школьное волонтерство, по мнению самих ребят и учителей, заметно повышает возможность в приобретении новых, полезных знаний, открывает огромные горизонты для творчества, формирует навыки администрирования мероприятий, способствует развитию психологической устойчивости ребят. Волонтерское движение в школе имеет огромное нравственно-воспитательное значение, а также пролонгированный эффект для развития дальнейших социальных компетенций молодых людей.

Так, при исследовании дальнейших жизненных траекторий школьных волонтеров в стенах высших учебных заведений было выявлено, что они быстрее адаптируются к новым условиям организации жизни, обладают более высоким потенциалом в самоорганизации и саморефлексии в учебном процессе. Большая часть из них активно ищет возможности дальнейшего приложения имеющихся знаний и умений в научной и общественной деятельности учебных заведений.

Таким образом, можно сделать вывод, что потенциал школьного волонтерства заключается в следующем:

- формирование и развитие навыков самореализации и самоорганизации для решения социальных задач;
- формирование и развитие базы для становления профессиональных компетенций в период обучения, получения профессионального образования;
- замещение асоциального поведения социально приемлемым и социально одобряемым;
- гуманистическом и патриотическом воспитании;
- развитие навыков самоорганизации, навыков планирования и управления личностными временными ресурсами;

- овладение навыком смены деятельности;
- формирование у молодых граждан трудовых навыков, стимулирование и развитие профессиональной ориентации.

В современной России именно инициативное детско-молодежное общественное движение, использующее волонтерскую деятельность в педагогической практике, может явиться одним из важнейших средств воспитания школьников.

#### **Список использованных источников**

1. Антонович, И. В. Благотворительность и добровольчество в России: история и перспективы развития : учебное пособие / И. В. Антонович, Ю. А. Калинина. – Барнаул, 2014.
2. Бодренкова, Г. П. Системное добровольчество в России: от теории к практике : учебно-методическое пособие / Г. П. Бодренкова. – М., 2013. – 320 с.
3. Указ президента Российской «О создании Общероссийской общественно-государственной организации «Российское движение школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://движение-школьников.рф/lenta/ukaz-rossiyskoe-dvizhenie-shkolnikov> (дата обращения : 30.04.2016)
4. Wellesley college [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wellesley.edu> (дата обращения: 30.04.2016)

## **ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РОЛЬ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ПРАКТИК В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

**Т. Ю. Дурманова, Т. А. Мазайлова, Д. И. Михайлец**

Алтайский государственный университет г. Барнаул, Россия

Развитие практик добровольческих инициатив в различных областях жизни: социальной, культурной, научной в последние годы становится все активнее. Представляется, что такое развитие идет не только в сторону расширения, увеличения полей добровольческих инициатив, а ориентируется на более глубокий, профессиональный ракурс добровольческой деятельности.

Такая тенденция может быть обусловлена несколькими причинами:

- осознанием социальными группами, организациями роли, потенциала добровольческой деятельности при решении проблем;
- формированием культуры осуществления добровольческой практики;
- распространением идеалов добровольчества среди всех возрастных групп общества;
- удовлетворение потребностей участников добровольческих инициатив в общении, самоутверждении, самореализации и др;
- поддержка молодежного добровольческого движения со стороны государства и общества, а также многими другими причинами;

– мотивацией молодых людей в развитии компетенций в процессе получения образования.

Интересным представляется влияние добровольческой практики с позиции формирования компетенций студентов, в условиях получения высшего профессионального образования. Анализируя перечень всех компетенций по направлению подготовки «Социальная работа» (уровень бакалавриат) в государственном образовательном стандарте, можно отметить, что добровольческая деятельность является способом формирования общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций.

Формы и характер добровольческой деятельности могут быть совершенно разными, также как вклад, степень вовлеченности, функции добровольцев. На кафедре социальной работы, факультета социологии Алтайского государственного университета идет вовлечение студентов специальности в реализацию социальных проектов.

В настоящий момент кафедрой реализуется несколько проектов с привлечением ресурса студентов. Проект «Поддержка и развитие инновационной технологии больничной клоунады в Алтайском крае» направлен на внедрение в практику деятельности медицинских учреждений инновационной для края технологии больничной клоунады. Данная технология ориентирована на содействие в реабилитации, адаптации длительно болеющих детей, находящихся на лечении в медицинских учреждениях или дома. Студенты как субъекты реализации проекта занимают основное, центральное место. Для овладения спецификой технологии предварительно была сформирована команда добровольцев, которая прошла обучение и получила знания, умения, необходимые для реализации технологии клоунады в условиях медицинских и социальных учреждений края. Примечательно, что обучение команды добровольцев в течение нескольких дней способствовало формированию и развитию общекультурных компетенций, таких как: способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способность к самоорганизации и самообразованию [1]. На практике развитие этих компетенций выражается в действиях, необходимых при работе с детьми, работе с сопротивлением ребенка, чутком восприятии особенностей воспитания и др. Деятельность больничного клоуна происходит всегда в паре с другим клоуном, что требует терпения, развития навыка командной работы, внутренней организации деятельности клоуна, умения планировать совместную работу. Работа больничного клоуна, в отличие от работы аниматора, направлена на создание образа клоуна, что сопряжено с повышением личностного саморазвития, гибкости поведения, развитием навыков актерского мастерства, повышением уровня психологических знаний профессии.

Помимо общекультурных компетенций в стандарте имеются общепрофессиональные, процесс формирования которых складывается из знаний, умений и навыков. Навык развития компетенций может быть сформирован именно в практике деятельности студента и здесь также проектная добровольческая ра-

бота оказывает положительное влияние. Такие общепрофессиональные компетенции, как:

- способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии;

- способность к предупреждению и профилактике личной профессиональной деградации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания», также формируется и проходит становление в процессе участия в проектах.

Кроме полученных теоретических знаний о характере влияния больничных клоунов на состояние ребенка во время выходов к детям в больницы добровольцы могут отслеживать, наблюдать, как меняется состояние детей после работы с ними клоунов. Поскольку специфика реализации технологии больничной клоунады предполагает постоянные, систематические выходы к детям в больницу, то наблюдения носят пролонгированный характер. Этот пример отражает социальный эффект профессиональной деятельности социальной работы. Общение с детьми в условиях больничного стационара, взаимодействие с ребенком, у которого в силу болезни снижен жизненный тонус, требует дополнительных внутренних ресурсов от добровольцев. Интенсивное общение с разными детьми, родителями детей, в том числе негативно настроенными, меняющиеся условия больничных заведений, может быть причиной «выгорания» добровольцев. Для этого в рамках проекта для студентов было запланировано проведение супервизии и встреча с другими добровольцами-клоунами. Как показывает опыт проектной работы, у студентов формируются умения по организации добровольческой деятельности таким образом, чтобы это не имело разрушительного эффекта. Обмен опытом, разбор трудных случаев, работа с супервизором – это те конкретные способы, которые дают практический опыт, формируют компетентность студентов по профилактике личной, профессиональной деградации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания».

Особую значимость проектная деятельность студентов имеет для формирования профессиональных компетенций, таких как:

- способность к осуществлению профилактики обстоятельств, обуславливающих потребность граждан в социальных услугах, мерах социальной помощи;

- способность предоставлять меры социальной защиты, в том числе социального обеспечения, социальной помощи и социального обслуживания с целью улучшения условий жизнедеятельности гражданина и расширения его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности путем мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов;

- способность к созданию условий для обеспечения государственно-частного партнерства в процессе реализации социальной работы;

– способность к осуществлению прогнозирования, проектирования и моделирования социальных процессов и явлений в области социальной работы, экспертной оценке социальных проектов [1].

Все эти компетенции тесно взаимосвязаны с рассмотренными выше. Представляется, что обучение наиболее эффективно, когда идет параллельное, а не последовательное формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций. Именно субъектная роль студентов в реализации мероприятий проекта связывает эти компетенции в единую цепь. На практике это проявляется в увеличении полномочий студентов в проекте, увеличении административных обязанностей, поддержании инициатив по разработке новых площадок реализации технологии. Так, в рамках проекта по больничной клоунаде студентам были делегированы полномочия по поиску и администрированию площадок. Наиболее активные студенты, обладающие лидерскими качествами, самостоятельно осуществляли договоренность с администрацией больницы, информировали администрацию о специфике работы добровольцев, составляли дорожную карту проекта. Выполнение административных функций внутри проекта позволяет развивать навыки моделирования, проектирования социальных процессов, в частности процесса внедрения инновационной технологии, проявить себя в качестве экспертов этой технологии на территории края.

По мнению самих студентов, участвующих в реализации, проект дает знания и навыки, которые в будущем пригодятся им в профессиональной деятельности. Все участники проекта отмечают, что, будучи клоунами, они научились находить общий язык с людьми. «Когда тыходишь в палату к больному ребенку, то первый вопрос, который возникает в голове, – «Как сделать так, чтобы ребенок тебя не боялся и пошел на контакт?» Не всегда дети с радостью и весельем встречают нас, есть замкнутые и тихие ребята, с которыми нужно очень деликатно и осторожно начинать работать, подыскивая оптимальные варианты взаимодействия. К каждому ребенку нужно подходить индивидуально, и в этом клоунада является проекцией основных принципов и задач социальной работы – индивидуальный подход к клиенту. В больнице клоун может столкнуться с различными сложными ситуациями, на которые он должен уметь быстро реагировать, находя порой неожиданные и креативные способы решения проблемы. Умение быть мобильным – одно из незаменимых качеств не только больничного клоуна, но и социального работника. Работая как с ребенком, так и с клиентом, ты, прежде всего, должен учитывать их потребности и желания, направляя все возможные ресурсы для решения их проблем, и при этом учитывать административные и технологические особенности. Таким образом, проект дает возможность научиться находить контакт с различными детьми, справляться с трудностями, гибко мыслить, формировать собственный взгляд на организацию и управление мероприятиями проекта, выделять приоритеты и ресурсы для их реализации».

Студенты кафедры социальной работы принимают активное участие в деятельности студенческого объединения Алтайского государственного уни-

верситета «Клуб интегрированного общения». Объединение было инициировано кафедрой, подразумевает работу с социально незащищенными гражданами с особыми потребностями. Клуб стремится к достижению сразу двух целей: помощь в адаптации молодежи и помощь в социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья. Участие студентов-добровольцев кафедры в деятельности клуба позволяет формировать профессиональные компетенции следующим образом. Во-первых, волонтерская работа в объединении невозможна без определенной теоретической базы, полученной во время учебного процесса в университете. Студенты закрепляют свои знания на практике, работая с людьми с ограниченными возможностями здоровья. В дальнейшем, в ходе организации мероприятий они используют полученные знания. Надо отметить, что инициатива по проведению, организации мероприятий принадлежит студентам. Так, традиционными культурно-массовыми мероприятиями, инициированными студентами, являются: праздник, приуроченный к Всемирному дню защиты детей, праздник ко Дню матери, новогодние утренники для детей с ограниченными возможностями здоровья и т.д. Эти мероприятия способствуют социальной реабилитации детей, посредством таких психосоциальных технологий, как куклотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, арт-терапия, а также социальной адаптации молодежи с ограниченными возможностями и приобретению ими нового положительного социального опыта посредством общения со студентами-добровольцами. Во-вторых, деятельность клуба также подразумевает помощь людям с особыми потребностями. К таким видам помощи относятся: социально-бытовая, социально-педагогическая, социально-правовая, социально-психологическая. Студенты под руководством преподавателей кафедры социальной работы могут оказывать посильные услуги, взамен получая профессиональный опыт.

Участие в клубе интегрированного общения способствует формированию общекультурных компетенций. Студенты получают опыт, знания, навык выстраивания коммуникации с людьми с особыми потребностями. Одной из задач деятельности клуба является формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья, студенты помогают в организации и проведении акций, флешмобов и др. Работа в клубе позволяет студентам получать практические знания о характере проблем людей с особыми потребностями, особенностях организации их жизнедеятельности, социальных и психологических трудностях. Через призму мероприятий объединения у студентов формируется позитивное отношение, не приветствующее агрессию или другие негативные социальные действия в отношении этой категории. Клуб интегрированного общения, несомненно, является важным ресурсом для формирования профессиональных компетенций по осуществлению социально-технологической, организационно-управленческой деятельности будущих специалистов в области социальной работы [1].

Таким образом, формирование компетенций студентов направления подготовки «Социальная работа» происходит не только в учебном процессе, но и в процессе реализации социальных проектов, участия в проектной деятельности,



реализации добровольческих инициатив. Для них это возможность апробировать свои теоретические знания на практике и получить опыт, который помогает в становлении профессиональных качеств будущих специалистов.

#### **Список использованных источников**

1. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_16/m8.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_16/m8.pdf) (дата обращения : 30.04.2015)

## **РАЦИОНАЛИЗМ КАК ОСНОВА ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ГЕРМАНИИ**

**И. В. Душутина, Е. В. Рябова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Многообразие правовых культур проявляется в разных параметрах. То, что та или иная правовая культура обладает именно ей присущим набором характерных черт и признаков, обусловлено ходом ее исторического развития.

Насыщенная история Германии до сих пор поражает многих историков, от Карла Великого и Священной Римской Империи до немецкого рейха Отто фон Бисмарка, нацизма, возведения и разрушения Берлинской стены, что повлияло на историю всей Европы. Специфична и правовая культура Германии.

Основы правовой системы Германии были заложены в 1867 году после объединения страны в Северо-Германский Союз, который в 1871 году стал Германской империей.

Правовая система воссозданного в XIX веке государства Германии разрабатывалась на основе законов Баварии, Пруссии и Саксонии и в небольшой степени других государств. Источником правовой системы послужили: Прусское земельное уложение 1794 года, охватывающее отрасли правового права, баварский Уголовный кодекс 1813 года, ранние баварские Гражданские и Судебные кодексы, ганноверский Гражданский процессуальный кодекс и саксонский Гражданский кодекс [3, С. 316].

В XX веке Германия прошла долгий путь от кайзеровской империи до современной западной демократии. Многие повороты в судьбе страны зависели от изменения правовой культуры масс и культуры государственной власти. Поэтому чрезвычайно интересен опыт Германии, сумевшей не только преодолеть наследие национал-социализма, но и построить эффективную парламентскую демократию, сильное правовое и социальное государство. Особый исследовательский интерес, практическую и теоретическую ценность представляет правовая культура ФРГ второй половины XX столетия, а особенно современной объединенной Германии [3, С. 317].

Объединенная Германия демонстрирует особую правовую культуру, для которой характерны высокая социальная эффективность, динамическая устой-

чивость в изменяющемся мире, и прочный авторитет в международных отношениях.

В западной традиции право ассоциируется с законностью, формальностью и упорядоченностью. Среди особенностей и детерминант западной правовой культуры выделяют рационализм.

Рационализм означает веру в бесконечные возможности, позволяющие человеческому духу знать, структурировать и справляться с действительностью в объективной манере.

Рациональность европейцев универсальна. Она имеет тенденцию к предельным обобщениям. Немецкий рационализм имеет спекулятивный характер, содержит установку на отвлеченно-категориальное воспроизведение знаний о мире. Еще одной чертой немецкой рациональности является ее «заземленность»: рационализм имеет смысл как господствующий способ понимания, мотивации и образа жизни человека. Повседневный быт, материальная жизнь, право воспринимаются лишь в сетке закономерностей, на основе очевидности детерминизма явлений.

Отличительной особенностью рационализма от других мировоззренческих позиций является требование достаточных обоснований и доказательств при установлении истины о фактах объективной реальности.

Кроме того, рационализм – это мировоззрение отказа от вредных, суеверных, легкомысленных, сомнительных, необоснованных и ложных представлений, отсекаемых по принципу «бритвы Оккама» ввиду их неуместности, сомнительности и необоснованности [2, С. 279].

Правовая культура современной Германии характеризуется, прежде всего, глубоким проникновением принципов и норм парламентаризма в деятельность как государственных органов власти, так и партий, структур гражданского общества, в социальную и правовую практику масс. Укорененность парламентского типа правовой культуры, четкое выполнение правовых норм и законов позволяет регулировать социальные и правовые противоречия, конфликты на последовательно правовой демократической основе [1, С. 137].

С развитием демократии неприкосновенность достоинства человека, прав и свобод личности стала основополагающим конституционным принципом социальной и правовой жизни сначала Западной Германии, а потом и новой объединенной страны. Современное германское государство культивирует нормы и принципы толерантности в индивидуальном и общественном сознании в условиях идеологического и правового плюрализма. В качестве одной из сторон укоренения демократических ценностей предстает жесткое отмежевание общественного мнения политических элит ФРГ от экстремистских противников демократии. Вместе с тем возможны и некоторые эксцессы государственной власти по подавлению политических оппонентов, нарушающие права человека («запрет на профессии», увольнения с руководящих постов) [1, С. 135].

Для германской правовой культуры на личностном уровне характерно органическое сочетание гражданственности и высокого авторитета государства, прав и обязанностей, свободы и ответственности, инициативности в рамках де-

мократической законности. Граждане ФРГ, критикуя практику тех или иных институтов государственной власти, тем не менее высоко ценят свое государство, и даже протестуя против отдельных недостатков социальной политики, не подрывают его основ [1, С. 136].

Для Германии характерна рационально-правовая легитимность. Она предполагает строгое соблюдение законов всеми структурами общества, в том числе и государственными органами, доступ к политическим институтам всем слоям населения, доверие граждан к устройству государства, а не к отдельным лидерам, подчинение законам, а не личности руководителя.

Таким образом, можно говорить о том, что основой правовой культуры Германии является рационализм, признающий разум основой познания и поведения людей.

#### Список использованных источников

1. Воронцова, Е. В. Культура Германии / Е. В. Воронцова. – 2001. – 287 с.
2. Киссель, М. А. Судьба старой дилеммы (рационализм и эмпиризм в буржуазной философии XX века) / М. А. Киссель. – 1974. – 279 с.
3. Лампрехт, К. История германского народа / К. Лампрехт. – 1896. – 342 с.

### РАБСТВО В ПОЭМАХ «ОДИССЕЯ» И «ИЛИАДА»

Е. И. Евстигнеева<sup>5</sup>

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

«Гомеровский» период (XI–IX вв. до н. э.) в истории Древней Греции – один из самых интересных и в то же время сложных для исследователя. Основным письменным источником информации о нем по-прежнему остаются поэмы древнегреческого поэта Гомера «Илиада» и «Одиссея». Однако в исторической науке до сих пор до конца не прояснены вопросы об их создании и авторстве. Кроме того, тексты указанных произведений были написаны по истечении нескольких веков после отраженных в них событий. Они содержат ряд наслоений различных хронологических периодов – домикенских и микенских времен, гомеровской эпохи. Тем не менее «Одиссея» и «Илиада» сохраняют свою ценность как источник для изучения древнегреческих государственных и общественных институтов XI–IX вв. до н. э.

В рамках данной статьи мы проанализируем институт рабства у древних греков, отраженный в поэмах Гомера «Одиссея» и «Илиада».

Историки отмечают, что в целом поэмы Гомера «изображают общество, стоящее гораздо ближе к варварству, культуру более отсталую и примитивную, нежели та, которую мы можем представить себе, читая таблички линейного

---

<sup>5</sup> Научный руководитель: В. В. Мирошкин, канд. истор. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

письма или рассматривая произведения крито-микенского искусства» [3, с. 76]. Судя по «Иллиаде» и «Одиссее», древнегреческое общество той поры уже знакомо с институтом рабства. Однако здесь мы встречаем прежде всего домашнее (патриархальное) рабство, характеризующееся незначительным удельным весом труда подневольников в общественном производстве. Рабы в большей степени использовались в качестве домашней прислуги. Отметим, что древнегреческий автор ничего не говорит о наличии многочисленной придворной челяди на службе ванактов. У него нет также сцен, изображающих централизованное дворцовое хозяйство, обслуживаемое массой рабов, с соответствующим административным аппаратом (надсмотрщиками, писцами и т.п.). Хотя Гомер и определяет численность рабочей силы в хозяйствах царя Итаки Одиссея и царя феаков Алкиноя довольно существенной цифрой в пятьдесят рабынь (даже при условии, что это не поэтическая гипербола), такие хозяйства сильно уступают хозяйствам Пилоса и Кносса, где было задействовано, как свидетельствуют письменные источники, сотни и даже тысячи рабов.

Обратим внимание и на то обстоятельство, что картины совместного труда хозяина и его раба, сцены общего досуга – достаточно распространенное явление на страницах поэм Гомера. Так, отец Одиссея Лаэрт, подобно большинству крестьян среднего достатка, не только трудится вместе со своими рабами, но и живет с ними под общей кровлей. В холодное время года он спит вместе с рабами прямо на полу в золе у очага. А его одежда и облик ничем не выделяют его среди невольников: «Лаэрт же не ходит // Более в город; он в поле далеко живет, не имея // Там ни одра, ни богатых покровов, ни мягких подушек; // Дома в дождливое зимнее время он вместе с рабами // Спит на полу у огня, покровенный одеждой убогой; // В летнюю ж знойную пору иль поздней порою осенней // Всюду находит себе на земле он в саду виноградном // Ложе из листьев опалых, насыпанных мягкою грудой» [2, песнь 11, строки 187–194].

Кроме того, гомеровские басилеи не брезгают грубой физической работой. Например, Одиссей гордится не только своим воинским искусством, но и умением косить и пахать. Царская дочь Навсикая вместе со служанками стирает одежду своего отца Алкиноя, она сама управляет мулами и натирает маслом рабынь: «В колесницу царевна // Стала, приняв от царицы фиал золотой с благовонным // Маслом, чтоб после купанья себя и рабынь натереть им. // Бич и блестящие вожжи взяла Навсикая и звучно // Мулов стегнула; затопа, они побежали проворной // Рысью, везя нелениво и груз и царевну. За нею // Следом пошли молодые подруги ее и служанки» [2, песнь 6, строки 78–84]. Ничего подобного просто не могло быть в условиях распространения классического рабства.

Конечно, во дворцах басилеев патриархальные отношения начинают отмирать, и здесь различие между рабами и свободными людьми становится более четко выраженным. Но, как свидетельствуют произведения Гомера, патриархальность и простота отношений еще сохраняются между рабами и мелкими владельцами.

На примере поэм видно, как ранее недифференцированный труд подневольников рабского типа постепенно начинает дифференцироваться. Древнегреческий автор упоминает рабов – коровников, свинарей, пахарей, подразделяет их на младших и старших. В хозяйствах басилеев мы обнаруживаем рабов – домашнюю прислугу, поваров, конюхов, виночерпиев, экономов и др., а в домашних мастерских трудятся рабыни-мастерицы. Например, в ткацких мастерских Одиссея, Алкиноя и других басилеев невольницы выполняли лишь строго определенную работу, что свидетельствует о наличии определенной специализации древнегреческого производства: «Жило в просторном дворце пятьдесят рукодельных невольниц: // Рожь золотую мололи одни жерновами ручными, // Нити сучили другие и ткали, сидя за станками // Рядом, подобные листьям трепещущим тополя; ткани ж // Были так плотны, что в них не впивалось и тонкое масло» [2, песнь 7, строки 103–107]. Другие двенадцать рабынь Одиссея с утра до вечера мелят зерно при помощи ручных зернотерок: «Слово же первое он от рабыни, моловшей на царской // Мельнице близкой, услышал; на мельнице этой двенадцать // Было рабынь, и вседневно от раннего утра до поздней // Ночи ячмень и пшено там они для домашних мололи» [2, песнь 20, строки 105–108]. Данный вид работы считался особенно тяжелым и использовался для наказания непослушных рабов. В сельском хозяйстве в рассматриваемый период применение рабского труда было весьма ограниченным. Его использовали, например, при пастьбе скота.

Примечательно, что, несмотря на неразвитость рабовладельческих отношений, рабы уже подразделяются автором на «хороших» и «плохих».

Эталон хорошего раба у Гомера – Евмей. Именно «божественный свинопас» первым признал вернувшегося на Итаку Одиссея, приютил его и помог расправиться с женихами Пенелопы. На страницах «Одиссеи» автор рассказывает историю Евмея. Купленный отцом Одиссея Лаэртом у финикийских пиратов, он маленьким мальчиком попал на Итаку [2, песнь 15, строки 481–484]. Здесь за примерное поведение и послушание он удостоился от Одиссея назначения главным пастухом свиного стада. Евмей верит, что за его старания хозяин пожалует ему участок земли, дом и жену: «Поле, и дом, и невесту с богатым приданым, и, словом, // Все, что служителям верным давать господин благодушный, // Когда справедливые боги успехом усердье его наградили» [2, песнь 14, строки 60–63].

Классический тип «плохого» раба, не желающего повиноваться господам, – козопас Меланфий (Мелантий), который помогает женихам Пенелопы. Сцена его наказания и казни двенадцати рабынь Пенелопы за связь с женихами – красноречивое свидетельство наличия собственного чувства у героев Гомера и осознания ими той грани, которая отделяет хозяина и раба: «Так на канате они голова с головою повисли, // Петлями шеи стянули, чтоб умерли жалкою смертью. // Ноги подергались их, но недолго, всего лишь мгновенье. // Выведен был и Мелантий на двор чрез преддверие зала. // Уши и нос отрубили ему беспощадною медью, // Вырвали срам, чтоб сырым его бросить на пищу

собакам, // Руки и ноги его в озлоблении яром отсекли» [2, песнь 22, строки 474–475].

Подобное понимание есть не только в господской среде, но и среди рабов. Так, по словам Евмея, «раб нерадив; не принудь господин повелением строгим // К делу его, за работу он сам не возьмется охотой: // Тягостный жребий печального рабства избрав человеку, // Лучшую доблестей в нем половину Зевес истребляет» [2, песнь 17, строки 320–324].

Однако казнь даже одного раба – это весьма дорогое удовольствие. К примеру, за красивую и искусную в работе рабыню можно было получить стадо быков из двадцати голов. Бесспорно, это оказалось сдерживающим фактором применения рабской рабочей силы в гомеровском хозяйстве.

Высокая цена невольников – следствие неразвитости торговли и рискованности основных способов получения рабов – войн и пиратства. Об одном таком набеге на Египет повествуется в «Одиссее»: «Прочим спутникам верным моим приказал я на берег // Вытащить все корабли и самим возле них оставаться, // А соглядатаев выслал вперед на дозорные вышки, // Те же в надменности духа, отваге своей отдаваясь, // Ринулись с вышек вперед, прекрасные нивы египтян // Опустошили, с собой увели их супруг и младенцев...» [2, песнь 14, строки 260–265].

Как свидетельствуют поэмы Гомера, главными поставщиками рабов в Древнюю Грецию были финикийцы, сочетавшие торговлю с грабежом. Уводившие в рабство женщин и детей, они имели дурную репутацию в древнегреческом мире: «Прибыл в Египет тогда финикиец, обманщик коварный, // Злой кознодей, от которого много людей пострадало; // Он, увлекательной речью меня оболстив, Финикию, // Где и поместье и дом он имел, убедил посетить с ним: // Там я гостил у него до скончания года. Когда же // Дни протекли, миновались месяцы, полного года // Круг совершился и Оры весну привели молодую, // В Ливию с ним в корабле, облетателе моря, меня он // Плыть пригласил, говоря, что товар свой там выгодно сбудем; // Сам же, напротив, меня, не товар наш продать там замыслил; // С ним и поехал я, против желанья, добра не предвидя» [2, песнь 14, строки 288–298].

Другой пример обращения в рабство содержится в обращении бога Посейдона к Аполлону: «Позабыл ты, // Сколько трудов мы и бед претерпели вокруг Илиона, // Мы от бессмертных одни? Повинуясь воле Кронида, // Здесь Лаомедону гордому мы, за условную плату, // Целый работали год, и сурово он властвовал нами. // Я обитателям Трои высокие стены воздвигнул, // Крепкую, славную твердь, нерушимую граду защиту. // Ты, Аполлон, у него, как наемник, волов круторогих // Пас по долинам холмистой, дубравами венчанной Иды. // Но, когда нам условленной платы желанные Горы // Срок принесли, Лаомедон жестокий насильно присвоил // Должную плату и нас из пределов с угрозами выслал. // Лютый, тебе он грозил оковать и руки и ноги // И продать, как раба, на остров чужой и далекий; // Нам обоим похвалялся отсечь в поругание уши. // Так удалились мы, на него негодуя душою. // Царь вероломный завет сотворил и его не исполнил!» [1, песнь 24, строки 441–457].

Обращает на себя внимание редкое упоминание рабов мужского пола, что также не характерно для классического рабства. «Приручение» мужчин требовало большего количества времени, поэтому их обычно не брали в плен на войне. Иное дело женщины, которых можно было использовать и как наложниц, и как рабочую силу. В этой связи показательны слова Андромахи, жены троянского царевича Гектора, об ее грядущей судьбе и доле их маленького сына: «Рано ты гибнешь, супруг мой цветущий, рано вдовою // В доме меня покидаешь! А сын, бессловесный младенец, // Сын, которому жизнь, злополучные, мы даровали! // Он не достигнет юности! Прежде во прах с оснований // Троя рассыплется: пал ты, хранитель ее неусыпный, // Ты, боронитель и града, защитник и жен и младенцев! // Скоро в неволю они на судах повлекутся глубоких; // С ними и я неизбежно; и ты, мое бедное чадо, // Вместе со мною; и там, изнуряясь в работах позорных, // Будешь служить властелину суровому...» [1, песнь 24, строки 725–734].

Таким образом, в поэмах «Одиссея» и «Илиада» воссоздано патриархальное рабство. Сам институт рабовладения еще не получил широкого распространения, и даже в хозяйствах влиятельных греков невольников было сравнительно немного. Основной производительной силой оставались свободные общинники, возделывающие землю собственным трудом.

#### **Список использованных источников**

1. Гомер. Илиада / Гомер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rvb.ru/homerus/iliada/toc.htm> (дата обращения: 21.04.2016).
2. Гомер. Одиссея / Гомер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://knigolub.ru/russian\\_classic/gomer/odisseya.4404/?page=48](http://knigolub.ru/russian_classic/gomer/odisseya.4404/?page=48) (дата обращения: 21.04.2016).
3. История Древней Греции / под ред. В. И. Кузицина. – М. : Высшая школа, 1996. – 399 с.

## **СЛОВА-ПАРАЗИТЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ОСНОВЕ УСТНЫХ И ПЕЧАТНЫХ ИНТЕРВЬЮ)**

**А. И. Жакупова**

Томский государственный университет, Томск, Россия

В современном обществе роль международного образования резко возрастает. И изучение иностранных языков приобретает огромный потенциал по сравнению с другими предметами школьного образования, так как любой осознает всю значимость иностранных языков.

Изучение иностранного языка включает несколько важных аспектов. Один из этих аспектов – владение словами-паразитами. Изучая язык, мы должны изучать подобные слова, так как они являются неотъемлемой частью иноязычной речи.

Цель данной статьи – определить роль слов-паразитов в устной и письменной речи в современном английском языке. Материалом для исследования

послужили 30 устных интервью и печатных статей известных политиков, деятелей культуры, звезд шоу-бизнеса и обычных граждан, взятых из следующих программ, ток-шоу и журналов: The Guardian, The Graham Norton Show, The New York Times, BBC News, The Independent, The Tonight Show Jimmy Fallon и т.д.

«Слова-паразиты» – это такое лингвистическое явление, которое выражается в употреблении лишних и бессмысленных слов вроде «типа», «как бы», «это самое», «короче», «на самом деле», «собственно», «ну..», «так сказать», «вот», «как сказать», «в общем-то», «а именно», «на этом», «действительно», «эээ...» и других. Присутствие или отсутствие слов – паразитов в речи человека является показателем его/ее «культуры речи», качества образования, уровня интеллектуального развития и социального статуса [1].

Обзор литературы показал, что авторами выделяются следующие определения для групп слов-паразитов:

1. Дискурсивный маркер, т.е. слова вроде «типа», «как бы», «это самое», «короче» и т.д. Так, Фрейзер пишет, что дискурсивные маркеры или, как он их называет, «прагматические маркеры» – это функциональный класс лексических выражений, существующий в любом языке. Эти выражения появляются в сегменте дискурса, но не являются частью пропозиционального содержания высказывания. Они не приносят никакого значения в пропозициональное содержание высказывания как такового. Однако они сигнализируют, помечают, маркируют аспекты сообщения, которые хочет передать коммуникант [2, с. 386].

2. Вводное слово – это слово (или словосочетание), входящее в состав предложения, но не вступающее с его членами в синтаксическую связь. Как правило, выражает отношение говорящего к высказыванию, его оценку, даёт сведение об источнике сообщения или связи с контекстом [3].

3. Междометие – часть речи, включающая неизменяемые слова, обычно морфологически нечленимые и выступающие в речи как односоставные предложения, служащие для выражения эмоций (радость, удивление, возмущение, раздражение, злость, боль, отвращение, недоумение и др.), ощущений, душевных состояний и других реакций, не называя их. Междометия тесно связаны со звукоподражанием, но являются отдельной частью речи и выступают как слова-сигналы, используемые для выражения требования, желания, побуждения к действию, а также для быстрого реагирования человека на различные события реальной действительности. Звукоподражание различным природным явлениям, животным и т. д. изучает раздел лингвистики – ономотопея (идеофон) [4].

Изучение 30 интервью показало, что самыми употребительными оказалась группа дискурсивных маркеров, их насчитывается 165 слов (60 %) из общего количества 274, т.е. 100 %. Вторая по численности группа – это вводные слова, они встречаются 60 раз или 22 %. Междометия являются самой маленькой группой, которая составляет 49 слов или 18 %. Схематично результаты анализа представлены в таблице 1.



## Соотношение слов-паразитов на основе проанализированных устных интервью

Тип слов-паразитов	Найдено	%	Пример
Дискурсивный маркер (just, like, so, well, you know )	165	60	“Well, I, for one, resent it when a representative of the people refers to you and me.”
Вводное слово (actually, of course, for example, etc.)	60	22	“Of course, I try to put myself in the shoes of the person I'm meeting with.”
Междометие (aw, yeah, oh)	49	18	“Oh, it's so fine.”
Итого	274	100	

Проанализировав 30 печатных интервью, мы выяснили, что группа дискурсивных маркеров снова пользуется популярностью, их насчитывается 40 слов или 57 % из общего количества 70, т.е. 100 %. Вторая по численности группа – это вводные слова, которых мы встретили 25 раз или 35 % среди 30 интервью. Междометия снова являются самым маленьким классом, который состоит 5 слов или 8 %. Схематично результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

## Соотношение слов-паразитов на основе проанализированных печатных интервью.

Тип слов-паразитов	Найдено	%	Пример
Дискурсивный маркер (just, like, so, well, you know )	40	57	“Well, that's the reason I got into the mass media in the first place,” she says.
Вводное слово (actually, of course, for example, etc.)	25	35	“By the way, do you think it's disrespectful for him to have distorted my comment about being in Iraq for a hundred years?”
Междометие (aw, yeah, oh)	5	8	“Oh, yes. But I do not distinguish between being laughed with and laughed at.”
Итого	274	100	

Среди дискурсивных маркеров чаще всего употребляется just, like, so, well, you know, и т.д. Приведем пример:

(1) Well, you testified that you were seven or eight yards from the tent," but in the film you had to have her 20 feet away.

(1) Итак, вы заявляете, что вы были 7 или 8 ярдов от палатки, но в фильме вам пришлось быть на расстоянии 20 метров от нее [The New York Times].

(2) “Well, that's the reason I got into the mass media in the first place”

(2) “Именно так, это была причина, по которой я в первую очередь пошла в масс медиа” [The Guardian].

Как мы видим из примера, слово-паразит *well* не добавляет дополнительного значения в предложение. Оно используется для того, чтобы указать на паузу, после которой человек продолжит речь. Хотя данный вид не добавляет никакого особого семантического значения в предложение, оно тем не менее важно, так как предоставляет некоторое время для того, чтобы подумать перед ответом. В данном конкретном примере слово-паразит *well*, располагаясь в начале предложения, используется для усиления точки зрения того или иного человека.

Среди вводных слов чаще всего встречаются следующие слова: *in general, incidentally, in particular, by the way, so, consequently, means, such a way, further, for example, actually and of course*. К примеру:

(3) *Of course! I need to explore.*

(3) Конечно! Мне необходимо выяснить.

(4) *I actually had dozen cookies to make yesterday.*

(4) Вообще-то мне пришлось приготовить дюжину печенья вчера [The Talks].

В этом примере вводное слово *of course and actually* имеет значение уточнения. Главная функция слов-паразитов (*of course* и *actually*) – уменьшить эффект преувеличенного или значительного. Подобные слова также предоставляют нам немного времени для раздумья перед ответом. Слова-паразиты могут находиться в начале, в середине и в конце предложения. Кроме того, подобные слова-паразиты используются для привлечения внимания слушателя.

Среди междометий чаще всего встречаются: *aw, yeah, oh, ummm, hmmm, etc*. Например:

(6) – *Yeah, all the time.*

(6) – Да, в любое время.

(7) *Aw, nine is so beautiful.*

(7) О, 9 это так прекрасно.

(8) *Oh, it's so fine.*

(8) О, это так прекрасно. [The Talks]

В данном примере междометия *Yeah, Aw and Oh* не имеют определенного значения в предложении. Их главная функция – это выражение эмоций (счастье, удивление, злость, боль, отвращение, смущение, и т.д.), чувств и других реакций, не называя их. В предложении подобные междометия могут быть в начале и середине предложения. Одной из функций подобных междометий является также привлечение внимания слушателя.

Итак, каждая группа слов-паразитов имеет собственную функцию. Так, функцией дискурсивного маркера является указание на паузу, после которой человек продолжит речь. Вводное слово выражает свое отношение к тому, что было сказано выше, а также обеспечивает информацией, которая указывает на источник сообщения. Междометия используются в нашей речи для выражения эмоций (счастье, удивление, злость, боль, отвращение, смущение, и т.д.), чувств и других реакций, не называя их.

## Список использованных источников

1. Слова-паразиты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kakras.ru/mobile/words-parasites.html> (дата обращения: 25.02.2016).
2. Fraser, B. An approach to discourse markers / B. Fraser // Journal of Pragmatics. – 1990. – № 14. – С. 383–395.
3. Вводное слово [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Вводное\\_слово](https://ru.wikipedia.org/wiki/Вводное_слово) (дата обращения: 25.02.2016).
4. Междометие как часть речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Междометие> (дата обращения: 25.02.2016).

## ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА

**Е. В. Жерновая**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Психолого-педагогическое сопровождение определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка. В то же время следует отметить, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении деятельности психолога образования или педагога, но и других специалистов – логопедов, дефектологов, социальных работников, педагогов в структуре образовательных организаций [2, с. 96].

Одной из наиболее важных сторон деятельности группы специалистов психолого-педагогического сопровождения ребенка является работа логопеда. Наиболее часто именно речевые проблемы у ребенка становятся основными, из-за которых детский коллектив не принимает такого ребенка, они же являются главными объектами насмешек сверстников. Зачастую именно логопедические проблемы затрудняют развитие общения между детьми, а также создают значительные трудности в усвоении знаний и умений ребенком. Поэтому особое значение в структуре психолого-педагогического сопровождения имеет логопедическое сопровождение [4, с. 85].

Теоретические основы проблемы сопровождения в практике современного образования представлены в работах М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, Е. И. Казаковой, Л. М. Шипициной, вопросы логопедической диагностики и оказания логопедической помощи – в работах Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и др.

Учитель-логопед, основываясь на результатах исследования речевого развития ребенка, определяет направления работы, разрабатывает программу

логопедического сопровождения, проводит групповые и индивидуальные занятия по коррекции нарушений речи, консультативную и просветительскую работу с родителями таких детей. Следовательно, логопедическое сопровождение представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских мероприятий [3, с. 99].

В настоящее время услуги по логопедическому сопровождению детей оказывают не только дошкольные образовательные организации, но и детские развивающие центры. Такие организации нацелены на всестороннее развитие детей разного возраста и уровня развития, выявление и стимулирование творческих способностей, исправление различных психофизических нарушений, в том числе речевой патологии [1, с. 245].

Детский развивающий центр «Почемучка» создан с целью гармоничного развития детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. В детском центре работают только квалифицированные педагоги, логопед, психолог. Цель логопедического сопровождения ребенка в условиях детского развивающего центра: выбор оптимальных путей логопедической работы по коррекции речевых нарушений, способствующих успешной адаптации и интеграции его в социуме.

Для достижения этой цели в процессе деятельности логопеда решаются следующие задачи:

1. Проведение логопедического обследования для определения структуры и степени выраженности речевого нарушения.
2. Разработка перспективного плана коррекционно-логопедической работы (индивидуальной программы развития) с детьми, нуждающимися в логопедической помощи.
3. Организация коррекционной работы по оказанию логопедической помощи ребенку с речевыми нарушениями.
4. Комплектование групп для занятий с учетом речевого нарушения.
5. Участие в разработке методических рекомендаций по организации развивающих занятий с такими детьми.
6. Проведение динамики речевого развития ребенка.
7. Взаимодействие с другими специалистами досугово-развивающего центра и семьей ребенка.
8. Разработка предложений по повышению эффективности диагностической, коррекционной работы.
9. Обеспечение и контроль за соблюдением здоровьесберегающих условий обучения и воспитания детей.
10. Консультативная работа по формированию психолого-педагогической компетентности по вопросам онтогенеза детской речи, проявлений вариантов дизонтогенеза; обучение родителей специализированным приемам преодоления имеющихся расстройств устной речи и подбор комплексов коррекционно-развивающих упражнений.

Работа логопеда с детьми в условиях развивающего центра основывается на следующих принципах:

- принцип преемственности: обеспечивает связь программы коррекционной работы с другими разделами основной общеобразовательной программы;
- принцип комплексности: коррекционное воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений;
- принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития»;
- принцип соблюдения интересов ребенка: определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка;
- принцип системности: обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития;
- принцип непрерывности: гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению;
- принцип вариативности: предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

Для детей в детском развивающем центре осуществляются следующие направления работы по логопедическому сопровождению: логопедическое обследование; индивидуальные и групповые логопедические занятия; психолого-логопедическое обследование; логопедический массаж.

На логопедическом обследовании логопед оценивает: произносительную сторону речи (звукопроизношение и речевой слух); фонематические процессы; словарь; грамматический строй речи; связность речи; артикуляционную моторику; мелкую моторику рук.

Логопедическое обследование организуется в виде бесед и игр логопеда с ребенком. Обычно достаточно одной встречи, но в отдельных случаях требуется несколько сеансов, чтобы ребенок привык к специалисту, чувствовал себя уверенно и мог спокойно с ним взаимодействовать. В процессе профессионального обследования логопед определяет уровень развитости речи ребенка, выявляет причины задержки в развитии (если таковая задержка имеется). Данные логопедического обследования заносятся в реабилитационную карту. На основании логопедического обследования ребенка логопед составляет индивидуальный план коррекционно-развивающей работы.

В условиях центра дети занимаются индивидуально или по три-четыре человека в группе 2–3 раза в неделю по результатам первичной диагностики.

Индивидуальные логопедические занятия необходимы для развития у ребенка правильного оформления речи. В детском развивающем центре «Почемучка» логопедом проводятся индивидуальные занятия с детьми, включающие следующие аспекты работы:

1. Артикуляционная гимнастика.
2. Исправление звукопроизношения.
3. Автоматизация и дифференциация поставленных звуков.

4. Обогащение словарного запаса.
5. Формирование слоговой структуры слова.
6. Совершенствование грамматического строя речи.
7. Развитие фонематического восприятия.
8. Развитие психических процессов, мелкой моторики.

Деятельность логопеда на групповых занятиях представлена следующими направлениями:

1. Формирование связной и описательно-повествовательной речи.
2. Активизация лексического запаса, преодоление аграмматизма; практическое усвоение лексических и грамматических средств языка.
3. Формирование и обогащение словарного запаса, развитие практического умения в его использовании.
4. Восстановление активного и пассивного словарного запаса.
5. Отработка произношения слов сложной слоговой структуры.
6. Развитие понимания речи.
7. Развитие памяти, логического мышления.
8. Развитие пространственно-временных представлений.
9. Обучение послоговому чтению.

В развивающем центре также ребенок может пройти психологическое обследование, которое поможет родителям лучше понять особенности развития их ребенка на данном возрастном этапе, потому что возникновение речевых нарушений и их успешное исправление часто обусловлено задержками психического и общего развития. Такое комплексное решение данной проблемы позволяет не только правильно определить причины нарушений в речевом развитии детей, но и найти способы их успешного устранения.

Нарушение речи у ребенка может быть связано и с нарушением работы артикуляционных мышц. Если в ходе обследования логопед выявит подобные сбои, то ребенку будет назначен логопедический массаж. Логопедический массаж близок к профессиональному массажу лица, однако помимо лица и щек здесь идет и тщательная проработка неба, языка и всех мышц, задействованных в речи, с помощью специальных зондов. Специалист воздействует на определенные точки речевого аппарата, приводя подобным образом мышцы в тонус, в результате ребенок начинает говорить более четко и уверенно – улучшается произносительная сторона речи.

На базе детского развивающего центра «Почемучка» нами было проведено исследование речевого развития детей, которое предусматривало: выявление состояния фонематического слуха и звукового анализа, словарного запаса, связной устной речи, уровень владения грамматическими категориями, сформированность коммуникативных умений. В ходе исследования были использованы методики Т. Б. Филичевой. Схема обследования включала следующие разделы:

1. Обследование тонких движений пальцев рук.

Детям предлагалось выполнить поочередно такие задания, как сжать пальцы в кулак, загнуть каждый из пальцев попеременно, то на правой, то на левой руке («Пальчики прячутся»), соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»).

2. Обследование состояния звукопроизношения. Детям предлагалось повторить за педагогом и назвать, что они видят на предметных картинках.

3. Обследование фонематического восприятия (дифференциация фонем). «Сигнализация фонемы» – детям предлагалось показать цветную карточку на услышанный звук.

4. Исследование языкового анализа и синтеза. Детям необходимо было определить количество слов в предложении, определить количество слогов в слове, определить количество звуков в словах и определить место звука по отношению к другим звукам слова.

5. Обследование грамматического строя речи. Перед детьми ставилась задача – добавлять слова в предложение в нужной грамматической форме; составить предложение по вопросам, по демонстрации действий, по картинке, по опорным словам, по слову в заданной падежной форме.

На этапе формирующего эксперимента планируется разработать и апробировать логопедическое сопровождение детей в условиях детского развивающего центра. Планируемые результаты логопедического сопровождения могут быть представлены следующими показателями: повышение речевой активности, правильное понимание инициативных обращений (сообщения, вопросы, побуждения) и реагирование на них, умение пользоваться интонацией, мимикой, жестами, активизация и расширение словарного запаса детей, владение грамматическими категориями, выразительность речи, активизация познавательных процессов.

Таким образом, каждое направление деятельности логопеда в логопедическом сопровождении детей с речевыми нарушениями в условиях детского развивающего центра включается в единый процесс психолого-педагогического сопровождения и содержит следующие направления деятельности: логопедическое обследование, индивидуальные и групповые логопедические занятия; психолого-логопедическое обследование, логопедический массаж. Следует отметить, что логопедическое сопровождение в условиях развивающего центра приобретает особое значение, так как ориентировано не только на преодоление речевых расстройств у обучающихся, но и на их социализацию и адаптацию.

#### **Список использованных источников**

1. Борисова, Е. А. Сопровождение детей с речевыми нарушениями в условиях кабинета логопедической помощи / Е. А. Борисова // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 14. – С. 244–247.

2. Козлова, А. А. Проблема комплексного психолого-логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста в образовательном процессе / А. А. Козлова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 8. – С. 96–97.

3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / ред. Л. М. Шипицына. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

4. Речь ребенка. Проблемы и решения / под ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : Ин-т психологии. РАН, 2008. – 349 с.

# СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ЗАГОЛОВКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАГОЛОВКОВ ГАЗЕТЫ «THE NEW YORK TIMES»)

А. И. Жуина

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Первое, на что любой читатель обращает внимание, пролистывая журнал или газету, просматривая сайт в Интернете – заголовки и иллюстрации, которые выступают первичным сигналом, побуждающим прочитать публицистический материал. Заголовки, с одной стороны, несут определенную информацию о содержании публицистического произведения. С другой стороны – они имеют эмоциональную окраску, возбуждают читательский интерес, привлекают внимание. По мнению И. С. Стама, около восьмидесяти процентов читателей уделяют значительное внимание только газетным заголовкам [7, с. 108].

В современном русском языке слова «заглавие» и «заголовок» синонимичны. Различие между ними сводится к тому, что понятие «заголовок» более просторечное, в то время как термин «заглавие» – общелитературное. Первые попытки охарактеризовать специфические свойства и структуру газетного заголовка были связаны с общим интересом лингвистов к исследованию изменений в русском языке, происшедших после Октябрьской революции. В фундаментальной работе о заглавии С. Д. Кржижановского «Поэтика заглавий» (1931) указывается на то, что «... книга и есть развернутое до конца заглавие, заглавие же – стянутая до объема двух-трех слов книга» [3, с. 8–9].

Серьезное внимание к газетному заголовку как к объекту лингвистического исследования возникло на рубеже 50–60 гг. XX в. В этот период происходят значительные изменения в структуре самого заголовка, связанные с расширением круга функций газетного заголовка. Как отмечал В. Г. Костомаров, «заголовки становятся структурно сложнее и многообразнее, что дает возможность утверждать в качестве характерной черты заголовков нашего времени широкое обращение к законам и возможностям поэтики» [2, с. 181].

В настоящее время исследования проблемы газетного заголовка, а также метаязыкового континуума, позволяющего с достаточной полнотой определить и дифференцировать понятие заголовок и название, является одним из активно развивающихся в современной лингвистике, побуждая филологов и журналистов к изучению газетных заголовков.

Такое внимание к данной проблеме обусловлено, на наш взгляд, тем, что перевод газетных текстов отражает развитие иностранного языка и все изменения в нем. Именно адекватный перевод газетных текстов поможет наиболее детально увидеть изменения, как в английском языке, так и в общественной жизни англоговорящих стран.

Кроме того, перевод публицистических заголовков является важной областью исследования, поскольку плохим переводом заголовка, как и плохим его оформлением, можно испортить даже самую выдающуюся статью.



Все это дает основание говорить об актуальности изучения специфики заголовка в англоязычной публицистике.

*Объектом нашего исследования* является заголовок как неотъемлемая часть любого публицистического текста.

*Предметом исследования* служат заголовки англоязычных публицистических материалов, опубликованных на интернет-сайтах.

*Целью исследования* выступает изучение специфики, роли и функций заголовка в англоязычной публицистике [1].

В соответствии с целью исследования, были поставлены следующие задачи:

1. Определение понятия «заголовок», его соотношение с понятием «заглавие».

2. Анализ лингвистических материалов и публицистических текстов на предмет определения специфики заголовков.

Материалом для статьи послужили заголовки статей, размещенных в популярной американской газете «The New York Times», являющейся по оценке профессора журналистики Лорель Лефф одной из наиболее влиятельных американских газет [9, с. 23].

В своем исследовании мы проследили этимологию понятия «заголовок». Опираясь на трактовку данного понятия в толковом словаре С. И. Ожегова, «заголовок» – это название небольшого произведения, статьи [6, с. 256].

Наряду с английскими лингвистами, журналистами, отечественными учеными, мы придерживаемся данного И. Р. Гальпериним понятия: «заголовок – название, дающееся новостям или статье. Заголовки газеты должны привлечь наибольшее количество читателей, иными словами, обеспечить нормальное функционирование самой газеты. Поэтому заголовки английской газеты, прежде всего, выделяются своей внешней особенностью». «The headline (the title) given to a new item or an article) is a dependent form of newspaper writing. It is in fact a part of a larger whole. The main function of the headline is to inform the reader briefly what the text that follows is about. English headlines are short and catching, they compact the gist of new stories into a few eye-snaring words" [8, с. 302–303].

В ходе анализа лингвистических материалов было выявлено, что в настоящее время не существует универсальной формулы создания эффективного заголовка. В зависимости от задачи, заголовки могут отличаться формой написания. А. Э. Мильчин выделяет следующую классификацию заголовков:

1. *Заголовки-новости*. Заголовки новостного характера являются наиболее эффективными. Кроме того, в число детализирующих заголовков можно отнести варианты текстов, содержащие названия конкретных товаров или озвучивающие определенную проблему. К примеру: "Classical Music This Week: Beethoven Birthdays".

Заголовки-новости определяют дальнейший формат текста статьи. Когда отсутствует новостной повод, можно использовать в заголовке наименование услуги или продукта.

2. *Заголовки с наименованием товара или услуги.* Например: "Greeting Card more nice".

3. *Заголовки, содержащие проблему и ее решение:* "Did you get enough sleep last night?"

4. *Заголовки – конкретное предложение:* "Choose to Be Grateful. It Will Make You Happier".

5. *Заголовки, которые включают объект воздействия товара:* "Cate Blanchett and Her Red Carpet Journey" [5, с. 189–192].

Как указывала в своих исследованиях Т. В. Матвеева, заголовок публицистического текста – это информативно сильная единица произведения, имеющая непосредственную связь с зачином и концовкой, поэтому выявление роли заголовка – актуальная задача и в настоящее время, хотя данный вопрос уже давно является объектом исследований [2, с. 109–110].

Отметим также, что перевод заголовков – нелегкая переводческая задача. Здесь недопустимо слепое калькирование оригинала. Переводчику следует также учитывать и грамматические особенности англоязычных заголовков, которые часто представляют трудность в процессе перевода.

Рассмотрим специфику перевода публицистических заголовков, которые необходимо учитывать переводчику публицистических текстов.

1. *Лаконичность.* В соответствии с публицистическим стилем русского языка, газетные заголовки должны быть написаны лаконичным и четким языком. В заголовке не должно быть более пяти-шести слов, сложных конструкций. Короткий, лаконичный заголовок лучше воспринимается и запоминается читателями.

2. *Читабельность и выразительность.* Заголовки публицистических текстов, предназначенных для широкого круга читателей, должны быть также легко читаемыми и выразительными, пробуждающими интерес читателя. Следует отметить, что англоязычные заголовки характеризуются большей выразительностью, нежели русскоязычные. Эта особенность также должна учитываться в переводе.

3. *Использование клишированных формулировок и стилистических фигур.* В заголовках нередко можно встретить клише, метафоры, игру слов, аллюзии, фразеологизмы, которые усложняют задачу переводчика и требуют от него умения распознавать данные единицы.

4. *Содержательность.* Заголовок должен давать представление о тексте еще до ознакомления с ним, служить своего рода предтекстом. К примеру: "The New York Times (Health): "Feeling Woozy? It May Be Cyber Sickness"

Заголовок должен состоять из ключевых слов статьи, которые бы однозначно выражали ее содержание.

5. *Оформление.* Воздействие заголовка на читателя во многом зависит от его технического оформления (цвета, расположения, шрифта, величины и др.). Например: "Vegetarian Thanksgiving: Easy Mushroom-Hazelnut Tart" NOV 12 4:59 PM.

6. *Использование сокращений.* Особых трудностей перевод сокращений не вызывает. Сложность представляют лишь те сокращения, которые не имеют зафиксированных в словарях эквивалентов (например, фамилии или прозвища известных политических деятелей, названия должностей или учреждений, организаций). При переводе таких единиц переводчик должен помнить, что они совершенно чужды стилю русскоязычной публицистики и должен передавать их полностью, а прозвища заменять фамилиями. Приведем пример: "Cruel at Guantánamo, but O.K. for Our Parents" [7].

В *заключении* отметим, что роль заголовка с точки зрения его воздействия на читателя определяется тем, что данный структурный элемент текста способствует пониманию текста, пробуждает читательский интерес к публикуемому материалу, что, несомненно, должно быть учтено в процессе перевода. В данной статье мы рассмотрели наиболее важные особенности англоязычных заголовков на примере заголовков к публицистическим материалам, размещённым в самой популярной американской газете "The NY Times". Данные особенности непосредственно связаны с проблемой их понимания и перевода на русский язык. Зная специфику англоязычных заголовков и обладая обширными фоновыми знаниями, переводчик способен обеспечить их качественный перевод.

Малая разработанность проблемы переводческой эквивалентности ведет к упрощению представлений о сущности перевода, снижает объяснительную силу анализа его конкретных явлений и возможности лингвопереводческих исследований в целом, препятствует созданию единой научной картины перевода как исследуемого объекта, вследствие чего частично утрачивается перспектива его исследования. Поэтому необходимо повышать уровень переводческой эквивалентности и актуальной адаптации зарубежных газетно-информационных текстов.

#### **Список использованных источников**

1. Жуина, А. И. Специфика заголовков в современной англоязычной публицистике / А. И. Жуина, Е. В. Давыдова // Научно-методический журнал «SCI-ARTICLE.RU». – № 28 (декабрь) – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sci-article.ru/stat.php?i=1449746596> (дата обращения: 14.12.2015).
2. Костомаров, В. Г. Из наблюдений над языком газеты: газетные заголовки. Из опыта преподавания русского языка нерусским / В. Г. Костомаров. – М. : Мысль, 1965. – С. 163–168.
3. Кржижановский, С. Д. Поэтика заглавий / С. Д. Кржижановский. – М. : Никитинские субботники, 1931. – С. 8–9.
4. Матвеева, Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий / Т. В. Матвеева. – Свердловск, 1990. – С. 109–110.
5. Мильчин, А. Э. Справочник издателя и автора / А. Э. Мильчин. – М. : ОЛМА-Пресс, 2003. – 800 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1992. – 856 с.
7. Стам, И. С. Газетный заголовок: соотношение логического и эмоционального в свете социальной психологии (на материале центральных газет) / И. С. Стам // Вопросы стилистики. – Вып. 18. – Саратов : Саратовский университет, 1982. – 168 с.

8. Galperin, I. R. Stylistics / I. R. Galperin. – М. : «Higher School», 1977. – 405 p.
9. Laurel, L. Buried by the Times: The Holocaust and America's Most Important Newspaper / L. Laurel. – Cambridge University Press, 2005. – 426 p.

## **УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ УСЛУГ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

**А. В. Жураковская**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В современных условиях функционирования российского здравоохранения возрастает актуальность создания и внедрения новых форм управления, обеспечивающих повышение эффективности деятельности медицинских организаций при использовании имеющихся ресурсов. Для успешного развития медицины высоких технологий необходимо не только осуществить мероприятия по укреплению и переоснащению ведущих федеральных учреждений здравоохранения, но и создать оптимальные механизмы управления, направленные на обеспечение доступности, повышение качества и эффективности деятельности медицинских учреждений.

Вопросы совершенствования управления качеством медицинского обслуживания находятся в центре внимания Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), Организации Объединенных Наций (ООН) и других международных организаций. Так в докладе Программы развития Организации Объединенных Наций (про ООН) содержится призыв «к обеспечению всеобщего доступа к основным социальным услугам, особенно в области здравоохранения, образования, укрепления социальной защиты и т.д.» [3].

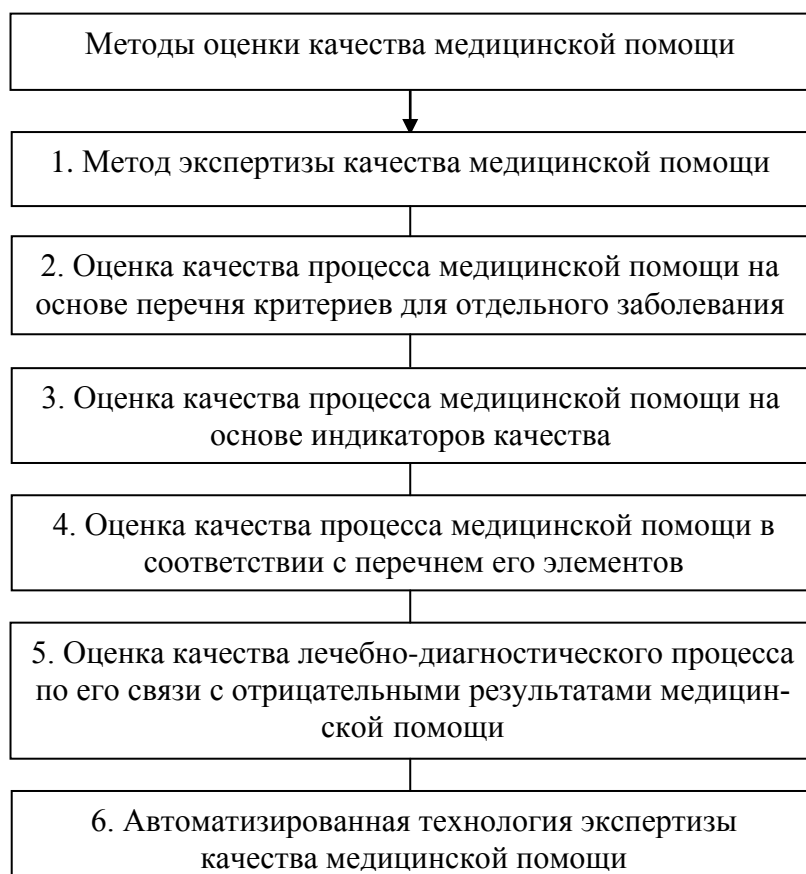
Основная деятельность учреждений здравоохранения Республики Мордовия направлена на сохранение объемов, доступности и качества медицинской помощи, обеспечение максимально эффективного использования выделяемых ресурсов. Следует отметить, что в Мордовии демографическая ситуация характеризуется наличием естественной убыли населения, которая началась, как и в целом по стране, с 1992 г. и продолжается по настоящее время. Все это также актуализирует вопросы доступности и качества предоставляемой медицинской помощи (КМП).

Мордовия названа в числе семи регионов России, наиболее успешно и качественно реализующих региональные программы модернизации здравоохранения. Уровень общей удовлетворенности населения республики качеством медицинской помощи, оказываемой по месту жительства, в среднем по муниципальным образованиям составил 67,6 %. Это наивысший уровень за все время проведения аналогичных исследований.

В условиях реформирования отечественного здравоохранения, одной из основных целей которого является улучшение качества медицинской помощи и обеспечение гарантий надлежащего КМП населению, является вопрос о спосо-

бе получения информации о качестве оказанной помощи. Признанным способом получения информации о качестве медицинской помощи является экспертиза, то есть исследование объекта, проводимое экспертом с применением специальных методов, имеющих целью получение нового знания об объекте. Каждому методу дана характеристика в соответствии с признаками, которые позволяют использовать метод в рамках экспертизы КМП [9. с.17].

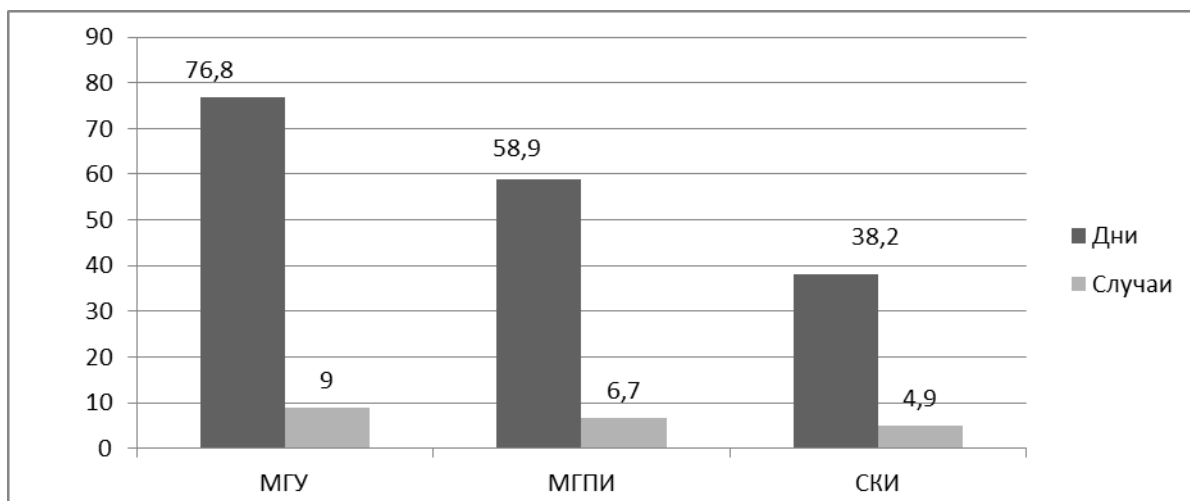
Основные методы оценки качества медицинской помощи представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Методы оценки качества медицинской помощи

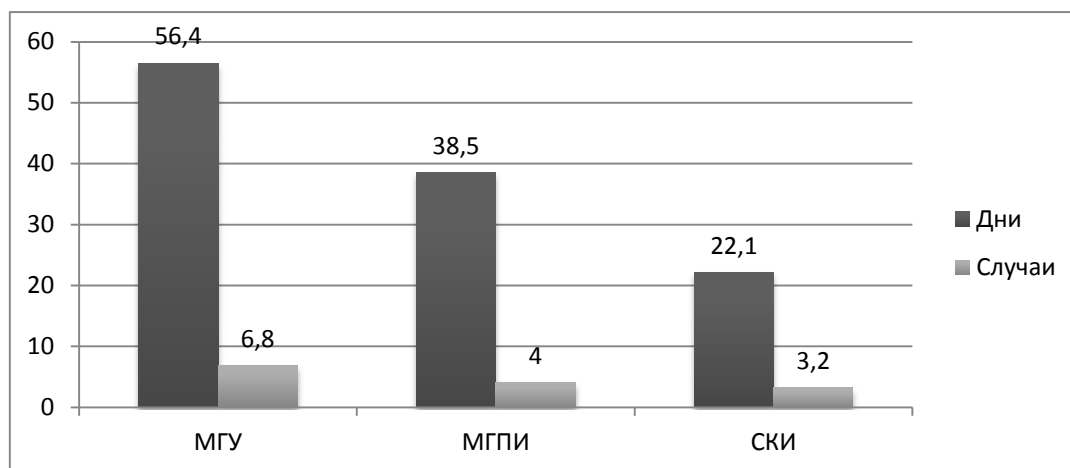
Методы оценки качества процесса медицинской помощи показывает, что для решения задач экспертизы (КМП) в наибольшей степени пригодна автоматизированная технология экспертизы качества медицинской помощи (АТЭ) как метод, интегрирующий в себе различные механизмы. Ряд методов может применяться для предварительного анализа ситуации с целью выявления потенциальных проблем качества медицинской помощи и постановки экспертных задач, а также для мониторинга состояния КМП и промежуточного [1, с. 84].

Важнейшим показателем состояния общественного здоровья является заболеваемость. Для более наглядного представления заболеваемости среди студентов и сотрудников вузов (в днях и в случаях заболеваний в расчете на 100 человек за 2015 г.) построим диаграммы (рисунки 2, 3).



**Рис. 2.** Данные заболеваемости среди студентов высших учебных заведений в днях и в случаях за 2015 г.

На основе данного рисунка можно сделать вывод о том, что наибольшая интенсивность заболеваемости среди студентов, как в днях, так и в случаях, характерна для Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.



**Рис. 3.** Данные заболеваемости среди сотрудников высших учебных заведений в днях и в случаях за 2015 г.

На рис. 3 мы наблюдаем, что по заболеваемости среди сотрудников по числу дней в расчете на 100 человек также «лидирует» МГУ им. Огарева (56,4), на втором месте – МГПИ им. Евсевьева (38,5) и наилучшие показатели имеет СКИ РУК (22,1).

Изучение заболеваемости с временной утратой трудоспособности (ВУТ) в ГБУЗ РМ «Поликлиника № 8» осуществляется на основании «Отчета о заболеваемости с временной нетрудоспособностью» (ф. 016), который предназначен для учета и анализа временной нетрудоспособности студентов высших учебных заведений. Временная утрата трудоспособности по заболеваниям студентов, проходивших лечение в ГБУЗ РМ «Поликлиника № 8» в период с 2012–2015 гг., представлена в таблице 1.

**Временная утрата трудоспособности по заболеваниям студентов,  
проходивших лечение в ГБУЗ РМ «Поликлиника № 8»  
в период с 2012–2015 гг.**

Год	Число случаев	Число дней	Заболеваемость с ВУТ на 100 учащихся		Средняя продолжительность нетрудоспособности (число дней)	Количество обсервуемого населения
			Случаи	Дни		
2012	2954	22931	13,9	108,0	7,8	21223
2013	3012	23712	13,3	104,5	7,9	22674
2014	2735	22545	12,6	104,4	8,2	21592
2015	2586	21898	12,1	102,5	8,5	21364

**Примечание:** Составлено по данным ГБУЗ РМ «Поликлиника № 8» 2012–2015 гг.

На основании данных, представленных в таблице 1, можно сделать вывод о том, что в 2015 г. по сравнению с 2012 г. отмечается незначительное снижение показателей временной нетрудоспособности. Кроме этого, за рассматриваемый период наблюдается рост средней продолжительности одного случая ВУТ (в днях) с 7,8 по 8,5 соответственно. Наибольшее число случаев ВУТ в расчете на 100 учащихся было зарегистрировано в 2012 г. – 13,9 с максимальным числом дней ВУТ в расчете на 100 студентов – 108,0. Уровень заболеваемости по числу случаев и дней нетрудоспособности на 100 учащихся по шкале, разработанной Е. Л. Ноткиным, соответствует оценке как «очень низкий».

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что ГБУЗ РМ «Поликлиника № 8» постоянно проводит большую профилактическую, санитарно-просветительную работу среди населения, организует статистический учет и анализ показателей состояния здоровья населения, заболеваемости с временной утратой трудоспособности, показателей деятельности отдельных врачей, учреждения в целом. Снижение показателей заболеваемости с ВУТ на 100 учащихся, как по числу случаев, так и по числу дней, свидетельствует о реальном улучшении качества оказываемой медицинской помощи данным лечебным учреждением.

Важным показателем повышения качества здравоохранения в Республике Мордовия в 2011 году было создание ситуационного центра управления отраслью здравоохранения республики. Ситуационный центр представляет собой программно-аппаратный комплекс, который в режиме реального времени предоставляет информацию о состоянии системы здравоохранения, сообщает о сложных и критических ситуациях, тем самым позволяя оперативно решать возникающие проблемы. Благодаря созданию центра Минздрав и руководство республики получили эффективный инструмент контроля и управления системой здравоохранения региона [5. с. 5].

Планирование качества медицинской помощи является важнейшей функцией управления здравоохранением. Осуществление данной функции ка-

чества, включающее в себя стратегический, тактический и оперативный аспекты, требует предоставления информации о прошлом, настоящем и предполагаемом будущем (прогнозирование).

Одними из наиболее распространенных и признанных методов оценки условий деятельности организации является SWOT-анализ. Для успешного функционирования ГБУЗ РМ «Поликлиника № 8» в долгосрочной перспективе SWOT-анализ позволит постоянно проводить работу для поддержки сильных сторон и устранения имеющихся угроз (или снижение степени их влияния). В то же время необходимо непрерывно отслеживать изменения внешней среды и адекватно реагировать на появление новых возможностей и угроз, которые влияют на деятельность ЛПУ.

Для повышения качества медицинской помощи необходима стратегия развития поликлиники: обеспечение специалистами высшей квалификации, современным оборудованием, лекарственными средствами, рациональное использование всех видов ресурсов, а также контроль поступления и расходования денежных средств [10. с.17].

В целях поддержания на должном уровне эффективности работы поликлиники необходимо периодически проводить диагностику ее деятельности. Естественно, что профессионально выполненный консалтинг позволяет решить эту задачу быстро и эффективно. Однако ГБУЗ РМ «Поликлиника № 8» не в состоянии позволить себе услуги бизнес-консультантов. Одним из эффективных способов, позволяющих без особых дополнительных затрат провести объективную диагностику состояния дел поликлиники на текущий момент, является проведение семинаров-тренингов. Особо ценно, что в этом процессе участвует весь медицинский персонал лечебно-профилактического учреждения.

#### **Список использованных источников**

1. Азаров, А. В. Рейтинги медицинских организаций: подходы к формированию / А. В. Азаров // *Здравоохранение*. – 2015. – № 7. – С. 86–89.
2. Берташ, С. А. Концептуальные подходы к построению рейтингов медицинских организаций на основе независимой оценки качества медицинской помощи / С. А. Берташ // *Здравоохранение*. – 2014. – № 5. – С. 52–64.
3. Доклад о человеческом развитии 2014. Обеспечение устойчивости прогресса человечества: Уменьшение уязвимости и формирование жизнестойкости. Опубликовано для Программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) [Электронный ресурс] : Режим доступа : HDR 2014 Summary text rus.indd – UNDP.
4. Габуева, Л. А. Статус федеральных стандартов медицинской помощи при проведении оценки эффективности деятельности медицинских организаций и их работников / Л. А. Габуева // *Здравоохранение*. – 2014. – № 6. – С. 56–64.
5. Григорьева, Н. С. Качество – измеримая величина / Н. С. Григорьева // *Здравоохранение*. – 2016. – № 2. – С. 3–7.
6. Караченцева, М. А. Статистический анализ результатов экспертизы качества медицинской помощи и здравоохранение / М. А. Караченцева, С. М. Михайлов // *Здравоохранение*. – 2015. – № 8. – С. 88–95.
7. Кицуп, И. С. Качество и безопасность: ключевые задачи руководителя медицинской организации / И. С. Кицуп, Д. В. Пивень // *Здравоохранение*. – 2015. – № 10. – С. 84–90.



8. Линденбрaten, А. Л. Методические подходы к оценке качества организации медицинской помощи / А. Л. Линденбрaten // *Здравоохранение*. – 2015. – № 1. – С. 74–78.
9. Меркель, В. А. Внедрение системы управления качеством в медицинской организации / В. А. Меркель, С. В. Стародубцев, Р. А. Черемин // *Управление качеством в здравоохранении*. – 2015. – № 1. – С. 14–23.
10. Плавинский, С. А. Качество медицинской помощи и стандартизация в здравоохранении: международный опыт и российские реали / С. А. Плавинский // *Здравоохранение*. – 2014. – № 4. – С. 14–23.
11. Старченко, А. А. Динамика формирования обязательств власти перед обществом: исключительно профессиональный подход / А. А. Старченко // *Здравоохранение*. – 2015. – № 6. – С. 84–90.
12. Суслonова, Н. В. Опыт реализации регионального сегмента ЕГИС в сфере здравоохранения / Н. В. Суслonова // *Здравоохранение*. – 2015. – № 10. – С. 66–73.

## **БИЛИНГВИЗМ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

**К. С. Зелинская, Т. Н. Шевелева**

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

В настоящее время в связи с расширяющимися экономическими, политическими, культурными связями проблема билингвизма становится особенно актуальной. Изучением вопросов билингвизма занимались отечественные и зарубежные ученые: Л. В. Щерба, Е. М. Верещагин, У. Вайнрайх, А. А. Залевская, В. А. Аврорин. Несмотря на то, что впервые термин «билингвизм» был введен в научный обиход еще в конце 40-х годов прошлого века, до сих пор нет единого определения этого понятия. Это обусловлено тем, что билингвизм представляет собой сложное явление, которое рассматривается с точки зрения различных наук: лингвистики, социологии, психологии, педагогики.

Существует широкое и узкое понимание билингвизма. При широком понимании билингвизм рассматривается как способность осуществлять коммуникацию на втором языке. Так, А. П. Майоров, отмечает, что «Отличительной чертой языковой ситуации в современном обществе является групповой и массовый билингвизм: иностранные языки преподаются в школах и вузах, многие языки служат средством межнационального и международного общения, для многих билингвизм является атрибутом профессиональной подготовки (переводчики, дипломаты и т.д.)» [5, с. 5]. При таком подходе понятие билингвизма сильно расширяется.

При узком понимании билингвизм – это «одинаково свободное владение двумя языками» [2, с. 125]. Этой точки зрения придерживается и В. А. Аврорин, отмечая, что «двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1, с. 504].

При этом спорным остается также вопрос о степени владения вторым языком. Так, Л. Л. Нелюбин понимает под билингвизмом одинаковое владение двумя языками [6], У. Вайнрайх подразумевает способность попеременно использовать два языка [3, с. 22], лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение понятию билингвизма (двуязычие) – «употребле-

ние индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией [4, с. 302].

Отсутствие единого понимания самого термина, различные подходы к решению проблемы привели к тому, что существуют и различные классификации билингвизма.

Так, в зависимости от возраста, при котором происходит усвоение второго языка, различают ранний и поздний билингвизм. Ранний предполагает усвоение второго языка с детства, а поздний в более старшем возрасте, когда один язык уже постигнут.

По степени влияния языков друг на друга выделяют координативный и субординативный билингвизм. По мнению Т. Ю. Уша, «при изучении второго («другого») языка чаще всего создается субординативный билингвизм, при котором слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка» [7, с. 96]. Координативный билингвизм предполагает одинаковое владение двумя языками, при котором в сознании билингва языковые системы существуют параллельно и не смешиваются при речевом общении.

С точки зрения степени владения принято выделять 3 типа билингвизма: рецептивный, репродуктивный и продуктивный. Рецептивный предполагает владение вторым языком на уровне восприятия текста, репродуктивный подразумевает способность воспроизводить прочитанное или услышанное, а продуктивный означает умение не только понимать и воспроизводить, но и создавать речевые произведения.

Также билингвизм классифицируют с точки зрения источника: контактный возникает в процессе общения, а неконтактный (дистантный) развивается вне процесса коммуникации, например, под влиянием СМИ.

По степени связи каждого языка с мышлением выделяют непосредственный и опосредованный типы. При непосредственном типе происходит бессознательное усвоение, как первого, так и второго языка, а при опосредованном – второй язык является новой кодовой системой.

Основываясь на степени присутствия языковой среды, различают естественный и искусственный билингвизм. При естественном билингвизме человек усваивает два языка с рождения, растет в двуязычной среде, а при искусственном обучается второму языку после того, как осваивает первый.

Следует также отметить, что в науке велись дискуссии о вреде и пользе данного явления. Противники билингвизма отмечали, что речевое развитие билингва на ранних этапах идет значительно медленнее, чем у сверстников, владеющих одним языком. Такая задержка речевого развития может привести и к медленному развитию интеллектуальной сферы, мышления. Сторонники билингвизма полагают, что дети-билингвы только на ранних этапах могут отставать от сверстников, становясь старше, они во многом их опережают, более находчивы и креативны, имеют более крепкую память и гибкий ум, переключаются с одного вида деятельности на другой без потери концентрации, легче усваивают другие языки и т.д. Однако следует помнить, что дети, обучающиеся

в школе на неродном языке, испытывают большие трудности при получении знаний, при усвоении материала, поэтому таким детям необходимо оказывать дополнительную помощь.

#### Список использованных источников

1. Аврорин, В.А. Роль родного и русского языков в культурном подъеме народов севера / В.А. Аврорин // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXXII. – 1973. – № 6. – С. 503–512.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1976. – 608 с.
3. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – Вып. VI. – Языковые контакты. М., 1972. – С. 25–60.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл.ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
5. Майоров, А. П. Социальный билингвизм и языковое пространство / А. П. Майоров. – Уфа : БТУ, 1998. – 158 с.
6. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.
7. Уша Т. Ю. Особенности формирования билингвизма учащихся-инофонов в семьях трудовых мигрантов / Т. Ю. Уша // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 – С. 96–99.

## ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ РАЗНЫХ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

**А. А. Зинченко, Т. В. Александрова**

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена  
г. Санкт-Петербург, Россия

В настоящее время супружеские отношения являются центральной частью семейной системы. Многие исследователи все чаще стали выделять их как самостоятельную единицу. Проводимые исследования в направлении изучения структуры супружеских отношений охватывают лишь немногочисленные аспекты. В основном исследователи занимались изучением следующих аспектов: распределение супружеских обязанностей (Ю. Е. Алешина, Е. В. Антонюк, А. Н. Волкова, Э. Г. Эйдемиллер), конфликты между супругами (Ю. Е. Алешина, Н. В. Малярова, В. А. Сысенко), удовлетворенность браком (Ю. Е. Алешина, С. И. Голод, В. В. Столин), супружеская совместимость (В. В. Бойко, Т. М. Трапезникова). Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования помог нам установить, что проблема особенностей супружеских отношений раскрыта недостаточно глубоко. Наше исследование было направлено на выявление особенностей супружеских отношений в семьях разных конфессиональных групп. Данная проблема актуальна в связи с недостаточной разработанностью теоретических и прикладных аспектов.

В экспериментальном исследовании были использованы следующие методики: «Рольные ожидания и притязания» А. Н. Волкова; опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтной ситуации» Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман; тест-опросник удовлетворенности браком В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко; диагностика энергофизиологической и энергопсихологической совместимости с партнером В. В. Бойко.

Выборку составили 90 человек (30 неверующих, 30 православных, 30 протестантов).

Понятие семейных и супружеских отношений тесно связаны между собой, в связи с этим нередко переплетаются в литературе и ошибочно заменяются одно другим. Эти понятия объединяет то, что все они относятся к межличностным отношениям.

В своей работе вслед за Н. Н. Обозовым под межличностными отношениями мы будем понимать объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми, в основе которых лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам определить условно несколько подходов к изучению супружеских отношений: как социально-психологический феномен, как вид межличностных отношений и как производную образа жизни семьи.

В рамках одного из подходов, супружеские отношения можно рассматривать как социально-психологический феномен. Так, например, Л. Б. Шнейдер говорит о том, что супружеские отношения включают разные уровни сознания – индивидуальные и коллективные, онтогенетические и филогенетические основания, кроме этого включают личное время индивида, его жизнедеятельность, культуру и традиции [10, с. 345–350].

Другое направление дает возможность рассматривать супружеские отношения как вид межличностных отношений, так В. Ф. Мухамеджанова считает, что супружеские отношения отличаются от других видов межличностных отношений тем, что удовлетворяют потребность в моральной и эмоциональной поддержке, любви, подвергаются общественной регламентации, позволяют организовать быт и досуг, а также выполнять родительские функции.

Объективной характеристикой оценки супружеских отношений является удовлетворенность. Данное понятие изучали Ю. Е. Алешина, Т. А. Гурко, Л. Я. Гозман, С. И. Голод, М. С. Мацковский, Ю. А. Тавит, В. А. Сысенко. Проанализировав научную литературу можно заметить, что большинство исследователей определяют удовлетворенность браком как субъективную оценку супругами их взаимоотношений. Данная позиция прослеживается в определениях, которые дают следующие авторы.

А. В. Шавлов понимал удовлетворенность как «субъективное восприятие супругами сквозь призму социокультурных норм эффективности функционирования семьи в плане удовлетворения их индивидуальных потребностей» [7, с. 71].

С. И. Голод определял удовлетворенность браком как «реализацию представлений о семье, которые складываются в сознании под влиянием различных жизненных событий и опыта» [3, с. 110].

По мнению М. С. Мацковского, удовлетворенность браком складывается из отношений каждого из супругов к различным сторонам их взаимодействия (хозяйственно-бытовым, духовным, сексуальным), его удовлетворенностью жизнью, характером досуга и т.д.

Уровни супружеских отношений изучали такие авторы, как С. В. Петрушин, Т. М. Трапезникова, Н. Н. Обозов и А. Н. Обозова. Среди них С. В. Петрушин выделял социальный, эмоциональный и сексуальный уровни, По мнению Т. М. Трапезниковой, уровни супружеских отношений делятся на психо-сексуальный, индивидо-личностный, поведенческий и нравственный.

Исследования ученых были также посвящены изучению факторов, влияющих на удовлетворенность браком. Такие факторы выделял А. Ю. Тавит и В. А. Сысенко, Н. Н. Обозов; мы раскроем эти факторы более подробно.

А. Ю. Тавит описывал две группы, в которые входили факторы, оказывающие влияние еще до заключения брака, например, представления об идеале партнере, мотив заключения брака, личностные качества, а также факторы, оказывающие влияние непосредственно во время совместной жизни (эмоциональные отношения, включающие в себя совпадение взглядов на жизнь, согласованность в отношении к родителям супруга, четкая договоренность о распределении обязанностей и организация досуга).

В. А. Сысенко разделял факторы на социально-экономические (финансовая обеспеченность и условия проживания) и социально-психологические (те факторы, которые удовлетворяют психологические потребности: в любви, поддержке, общении, защите и сексуальных отношениях) [7, с. 62].

Н. Н. Обозов среди всех факторов, наиболее влияющих на удовлетворенность супружескими отношениями, считал психологическую совместимость партнеров (полную удовлетворенность, целостность и единство при взаимодействии) [5, с. 103].

Т. А. Гурко распределила факторы, влияющие на удовлетворенность браком, на четыре группы: социально-демографические и экономические характеристики (финансовая обеспеченность, разница в возрасте супругов, наличие детей); характеристика внешней социальной активности супругов (работа, близкий круг общения); характеристика ролевых ожиданий и притязаний супругов в совместной жизни (распределение обязанностей по дому, проведение свободного времени); характеристика межсупружеских отношений (терминальные ценности, потребность в любви, уважении, совпадение взглядов на жизнь) [4, с. 50].

Е. Ю. Алешина заметила, что существуют научные исследования, доказывающие влияние удовлетворенности браком супругами от того, на какой стадии жизненного цикла семьи они находятся.

Анализируя все вышесказанное, нужно отметить, что отношение к супружеским отношениям терпит зависимость от таких показателей, как качество

межличностных отношений, согласованность в распределении домашних обязанностей, совпадение системы ценностей и т.д.

В результате проведенного исследования было установлено, что для супружеских отношений в целом в первую очередь характерна рассогласованность семейных ценностей. Больше всего эта рассогласованность касается интимно-сексуальной сферы. Это означает, что в парах не совпадают взгляды на значимость сексуальных отношений в супружестве. На этой почве есть вероятность частого возникновения конфликтов [8, с. 486–497]. Вторая по рассогласованности сфера, которая характерна для всех групп исследования, стала сфера личностно-идентификационная, что говорит о разном представлении супругов о степени общности с партнером, о значимости совместного времяпрепровождения и интересов [1, с. 46–48].

Для неверующих супругов характерна наибольшая рассогласованность в хозяйственно-бытовой сфере (распределение домашних обязанностей, роль ответственного за их выполнение). Для православных – расхождения во взглядах на сексуальные отношения, а для протестантов – в личностно-идентификационной сфере.

Наиболее согласованными сферами для неверующих стали эмоционально-терапевтическая и внешняя привлекательность, для православных – сфера социальной активности, а у протестантов – родительско-воспитательная.

При изучении типов ролевой адекватности были выявлены незначительные различия от принадлежности к определенной конфессиональной группе. В целом у всех семей наблюдается тенденция к тому, что у женщин ориентация на выполнение каких-либо функций не соответствует установкам мужчин на активную роль брачного партнера в семье [2, с. 63–68].

Также нами исследовалось поведение супругов в конфликтных ситуациях. Общим в этой области является то, что для большинства мужчин и женщин характерным является пассивный характер поведения при возникновении конфликтов, какой бы сферы они не касались, а также проявление позитивной реакции. В целом выделились четыре наиболее конфликтных сферы: проблемы отношений с родственниками и друзьями, расхождения в отношении к деньгам, проявление доминирования одним из супругов и нарушение ролевых ожиданий. Существенных различий от принадлежности к определенной конфессиональной группе не обнаружено.

При изучении благополучия семейных пар мы заметили, что все респонденты оценивают свои семьи положительно, не зависимо от принадлежности к конфессиональной группе, так как ни одна из семей не попала в группу, относящуюся к неблагополучному типу. Однако в неверующих семьях большинство мужчин и женщин оценили семью как абсолютно благополучную, в православных семьях большинство женщин относит семью к абсолютно благополучным, а мужчины – к просто благополучным. В семьях протестантов ситуация другая: мужчины относят семью к абсолютно благополучным, а женщины к просто благополучным.

На основании изучения энергофизиологической совместимости мы сделали вывод, что в большинстве случаев респонденты имеют относительно высокий уровень совместимости. Различным оказалось то, что в группе неверующих оказался самый высокий процент пар, имеющих неопределенный уровень совместимости с брачным партнером и самый маленький процент пар, имеющих очень высокую энергофизиологическую совместимость. В группе православных и протестантов процент пар, имеющих одинаковую энергофизиологическую совместимость, оказался одинаковым.

Изучение энергопсихологической совместимости дало следующие результаты: большинство пар имеют относительно высокий уровень совместимости. Энергопсихологическая совместимость предполагает позитивное взаимодействие характеров, темпераментов, личностно-волевых особенностей супругов. Именно психологическая совместимость обуславливает общий эмоциональный фон семьи [6, с. 98–101]. Неопределенный уровень совместимости проявился лишь у мужчин из группы неверующих и православных.

Таким образом, различий от принадлежности к определенной конфессиональной группе были выявлены только в области согласованности семейных ценностей, незначительные различия наблюдались в оценке благополучия своей семьи, энергофизиологической и энергопсихологической совместимости.

#### Список использованных источников

1. Волкова, А. Н. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / А. Н. Волкова. – Л., 1990. – С. 46–48.
2. Волкова, А. Н. Ролевая адекватность как фактор супружеской совместимости. Вопросы психологии и познания друг друга : учебное пособие / А. Н. Волкова. – Краснодар, 1979. – С. 63–68.
3. Голод, С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С. И. Голод. – Л., 1984. – С. 110.
4. Гурко, Г. А. Удовлетворенность браком как показатель супружеских отношений / Г. А. Гурко // Семья и социальная структура. – М., 1987. – С. 50.
5. Обозов, Н. Н. Совместимость и срабатываемость людей / Н. Н. Обозов. – СПб. : Облик, 2000. – С. 103.
6. Обозов, Н. Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости. Вопросы психологии / Н. Н. Обозов, А. Н. Волкова. – М., 1981. – № 6. – С. 98–101.
7. Сысенко, В. А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия / В. А. Сысенко. – М., 1981. – С. 62.
8. Трапезникова, Т. М. Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Т. М. Трапезникова. – СПб. : Питер, 2000. – С. 486–497.
9. Шавлов, А. В. Факторы удовлетворенности браком в семье / А. В. Шавлов. – М., 1995. – С. 71.
10. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 345–350.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

А. В. Зуева

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия

Современное общество предъявляет определённые требования к качеству образовательной системы, которая обеспечивает все отрасли народного хозяйства страны высокопрофессиональными специалистами. Для этого создаются все условия, чтобы эта система постоянно совершенствовалась, определяются цели образования, учитывающие государственные, социальные и личностные потребности и интересы.

Наряду со школой в современном обществе источником знаний и информации являются сеть Интернет и СМИ, но в отличие от них школа даёт не только знания, а помогает осмыслить эти знания, увязать их с жизненным опытом детей, т.е. формирует у них умение учиться, самостоятельно усваивать новые знания, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Универсальные учебные действия (УУД) – это умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта (в широком значении), совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса (в узком значении) [1].

Одним из основных школьных предметов, влияющих на развитие у учащихся познавательных УУД, является предмет «Математика», который способствует развитию у младших школьников мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности, строгой последовательности рассуждения и его доказательности. Математические задачи отражают различные стороны жизни, несут много полезной информации, развивают умение наблюдать, сравнивать, синтезировать, обобщать, выделять главное, доказывать и опровергать, проверять и делать выводы. Поэтому они являются одним из эффективных методов воспитания.

Решение проблем, связанных со школьным обучением математике, приобретает в настоящее время государственное значение, так как общество нуждается в людях, обладающих не только глубокими знаниями, но и способностью самостоятельно и творчески решать существующие задачи и проблемы. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования представлен «обязательный минимум содержания основных общеобразовательных программ», среди которых есть и умения решать на начальных стадиях обучения текстовые задачи [5].



Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования познавательных УУД, так как все виды деятельности, в том числе и учебная, в этом возрасте способствуют развитию познавательной сферы [2].

В работах многих педагогов и психологов (Н. Ф. Талызина [4], Л. М. Фридман [6; 7], Д. Б. Эльконин [8] и др.) отмечается, что обучение математике – это, прежде всего, обучение умению решать задачи, которое способствует углублению и расширению математических знаний, развивает смекалку, формирует элементы исследовательских навыков учащихся.

В работах Н. Б. Истоминой [3], Л. Г. Петерсон и других педагогов отмечается, что обучение решению задач в начальной школе требует развития самостоятельности у детей. Каждый ученик должен уметь кратко записывать условие задачи, иллюстрируя его с помощью рисунка, схемы, чертежа, обосновать каждый шаг в анализе задачи и в её решении, проверить правильность решения.

В начальном курсе математики особое место отводится простым задачам. Умение решать такие задачи – фундамент, на котором строится работа с более сложными задачами. Хорошо подобранные и правильно методически расположенные задачи помогают ученику усвоить теоретический материал, делают курс математики интересным, вызывают потребность в новых знаниях и умениях самостоятельно их приобретать. Приступая к решению задач, дети должны научиться анализировать их содержание, объяснять:

- что известно и что не известно в задаче;
- что можно узнать по данному условию;
- что нужно знать для ответа на вопрос задачи;
- какие арифметические действия и в каком порядке должны быть выполнены для получения ответа на вопрос задачи;
- выбор каждого действия;
- запись решения задачи и проверку правильности решения.

Простые текстовые задачи в начальной школе используются для:

- подготовки к введению новых понятий;
- ознакомления с новыми понятиями и их свойствами;
- углубления и расширения формируемых математических знаний и умений;
- формирования вычислительных навыков;
- обучения методам и приемам решения этих задач на различных этапах обучения.

Основные этапы решения задач:

1. Анализ текста задачи;
2. Перевод текста на язык математики (чертеж, схема, график, таблица, формула и др.);
3. Установление отношений между данными и вопросом, определяется способ решения, устанавливается достаточность или недостаточность данных;
4. Составление плана решения;
5. Решение, проверка и оценка решения задачи.

На уроках математики дети учатся моделировать описанные в задаче взаимосвязи между данными и искомыми, что помогает им увидеть задачу в целом и не только понять её, но и найти правильное решение.

В ряду текстовых задач по математике задачи на движение занимают особое место. При решении задач на движение дети знакомятся с такими новыми величинами, как скорость, время и путь, раскрывают связь между ними, учатся моделировать эту связь (выполнять чертеж), знакомятся с условными обозначениями, которыми обозначают на чертеже данные в задаче величины.

Решение математических задач на уроке может осуществляться:

- коллективно под руководством учителя;
- коллективно под руководством учащихся;
- самостоятельное решение каждым учеником;
- поиском решения задач руководит учитель, а затем учащиеся выполняют самостоятельно.

При этом учитель должен учитывать, что умение решать математические задачи наступает не у всех детей одновременно. Одна группа, читая задачу, может сразу выбрать правильное решение, другая сможет решить только после конкретизации условия и построения чертежа, а некоторым потребуется разбор условия задачи с помощью учителя. Поэтому учитель должен создать на уроке такие условия, при которых каждый ученик будет работать в меру своих возможностей.

Таким образом, с помощью математики у учащихся начальных классов появляется умение самим решать поставленную задачу, сознательно пользоваться приобретенными знаниями, развивается мышление, память, внимание, творческое воображение, наблюдательность, последовательность рассуждения и его доказательность. Дети учатся анализировать, осуществлять сравнение, выделять общее и основное, устанавливать аналогию, самостоятельно и успешно усваивать новые знания.

#### **Список использованных источников**

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М. : Просвещение, 2011.
2. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М. : Просвещение, 2010.
3. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учебных заведений / Н. Б. Истомина. – М. : Академия, 2008.
4. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm\\_federal.htm](http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm) (дата обращения 25.03.2016)
6. Фридман, Л. М. Как научиться решать задачи : пособие для учащихся / Л. М. Фридман, Е. М. Турецкий. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.

7. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.
8. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин; Ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Академия, 1995. – 281 с.

## КОМИЧЕСКОЕ В УСТНО-ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ МОРДВЫ

**А. Е. Ивакаева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Мордовская смеховая культура, выраженная в жанрах устно-поэтического творчества, по своим формам чрезвычайно богата и разнообразна. Искрящееся остроумие и суровый сарказм, озорная шутка и язвительная насмешка, почти фотографичность в передаче деталей и явная гиперболизация, переход от одной интонации к другой, прямо противоположной, противоречие между основным текстом и подтекстом, между содержанием и манерой исполнения и т.д. – все это приемы народной сатиры и юмора. В песне, частушке, сказке, паремическом творчестве мы находим всеобъемлющий народный смех, возвышающий и убивающий, легкий и суровый, светлый и беспощадный, окрашенный оттенками иронии и сарказма.

В песенном творчестве народ подвергает осмеянию несовместимые с трудовой и житейской моралью особенности характера и поведения людей: лень, жадность, скупость, воровство, пьянство и т.д. В них отрицательные черты рисуются гиперболически, осуждаемые персонажи ставятся в остро комические ситуации. Так, в песне «Нузякс Аганя» («Ленивая Агафья») девушка из-за своей лени дождала до того, что ей нечего даже надеть, и тогда она решила сшить себе платье из дубовых и кленовых листочков. Поднявшийся ветер разорвал платье, и Аганя «ошкуренным зайчиком осталась». В своем нерадивом отношении к делу далеко от Агани не ушла и героиня другой песни – «Нузякс Палага» («Ленивая Пелагея»).

Как известно, безделье порождает пустые, «маниловские», мечтания, которые народ с ядовитым сарказмом обозначает коротко и метко: «Хворает голова». Недаром название песни «Лукерья сэреди» («Лукерья хворает») стало нарицательным. На вопрос, почему вечером рано ложится, утром поздно встает, Лукерья отвечает: «Поздно легла бы – лучин нет. Рано встала бы – огня нет». Подобные комические образы представлены и в некоторых других бытовых песнях, например, «Цёлак урва» («Сноха-неумеха»), «Оря патяй» («Сестрица Арина»).

Особой иронией, нередко переходящей в сарказм, наполнены произведения, направленные против пьянства. В песне «Симинь-симинь – ирединь» («Пила-пила – опьянела») у пьяной героини все валится из рук: вышла подоить корову – «подоила» красного быка, хотела лечь рядом с мужем – оказалась в

обнимку с тем же быком. В характерных ситуациях оказываются и мелкий во-ришка Эрюма из одноименной песни, который спяна вместо девушки стал обниматься с чучелом, а потом хмельным уснул на муравейнике; и легкомысленная Анна («Анна-Аннушка»), которая так разгулялась в гостях, что оказалась обвенчанной с племянником-подростком. Столь же смешон тот, кто не может удержаться от чарки, потому что «любовь к друзьям сильна» («Вай, а симевлинь мон винадо» – «Ой, не пила бы я вина»).

Во всех сатирических песнях народ выставляет на «суд людской» портреты огромной силы, нарисованные с использованием всех богатств родного языка. Живые разговорные интонации, вытекающие из диалогов, а диалог является непременным атрибутом мордовской песенной сатиры, придают характерам особый комизм, подчеркивают несостоятельность притязаний сатирических персонажей, глубже раскрывают иронию исполнителя.

Иногда комизм целиком строится на саморазоблачении, как, например, в вышеназванной песне «Симинь-симинь – ирединь» («Пила-пила – опьянела»).

Своеобразным продолжением и итогом развития устно-поэтических традиций эрзян и мокшан в сатире и юморе стала частушка. Это самое позднее явление в фольклоре мордвы. Имеющиеся записи свидетельствуют о том, что мордовская частушка возникла в конце XIX в. как закономерное следствие развития национальных фольклорных традиций и проникновения русской частушки в мордовскую среду. Ряд произведений данного жанра устно-поэтического творчества отражает события, связанные с жизнью молодежи. «Отсюда, соответственно, и общий эмоциональный тон – веселый, жизнерадостный, шуточный, иронический, и они вряд ли кого обижали и оскорбляли» [8, с. 182].

В некоторых частушках насмешка перерастает в сатиру на нерадивых людей. В них, словно в смеховом зеркальном мире, проходит вереница различных сатирических типов: ленивых парней, хулиганов, которые своим поведением «заставляют побледнеть, перестать улыбаться»; сквернословов, которых из-за этого бросают девушки; пьяниц, у которых одно на уме – винные «стопочки глотать», и т.д.

Иначе говоря, как и сатирическая песня, мордовская частушка утверждает нравственные нормы поведения человека в быту, в ней сконцентрирована огромная воспитательная сила народной педагогики. Она прямо называет имена тех, кто нарушает нормы человеческой морали и общежития. По наблюдениям исследователей, мордовскому народу всегда было свойственно «художественно осваивать реальную действительность и своевременно реагировать на... изменения в общественной жизни и психологии людей» [1, с. 188].

Сатирическая частушка имеет свои оригинальные средства изображения и выражения этого жанра. Наиболее распространенной композиционной формой является монолог, исходящий от ведущего героя. Монолог часто выступает в своеобразной форме саморазоблачительной иронии, которая становится насмешкой над пародируемыми персонажами. Менее распространен диалогический тип, хотя встречаются даже массовые диалоги и спевки. В них молодежь соревнуется в остроумии, способности находить более острые формы для

характеристики противоположной группы. В них комически изображаются различные стороны семейно-бытовой жизни сельчан, их характер, привычки.

Нередко смех достигается с помощью двучленного параллелизма: высмеиваемому лицу предшествует его комический аналог со своими претензиями или отталкивающим обликом. В этом отношении мордовская сатирическая частушка напоминает не только русскую частушку, но и татарские, башкирские и удмуртские такмаки, выражающие определенное, в основном комическое отношение к чему-либо и имеющие характер импровизации, своеобразного комического экспромта. Комическими аналогами сатирических персонажей в двучленных параллелизмах часто выступают представители животного или неодушевленного мира, если они напоминают что-либо смешное в человеке или в его поведении, вызывают привычные ассоциации или намек на сатирический образ или явление. В этих частушках благодаря комическому параллелизму звучит острая народная ирония или веселая насмешка:

Пандо прясо баран пары,  
Кияк кором а каи.  
Майданонь тейтертне вадрят,  
Кияк урьвакс а саи.  
На горе баран блеет,  
Никто корма не дает.  
Майданские девчата хорошие,  
Никто замуж не берет [10, с. 109].

В то же время в силу своего лаконизма даже самая меткая частушка ограничена в своих возможностях, в ней нет места для широкой картины. Если, например, сатира песни нередко маскируется иносказанием и сложной системой образов, то сатира частушки вся на виду. В этом она уподобляется сатирической сказке, где лицо осмеиваемого персонажа показывается конкретно и зримо.

Следует сказать, что многие мордовские сказочные сюжеты напоминают русские. Русско-мордовская общность проявляется в них как за счет типологического сходства, так и за счет влияния русской сказки. Наряду с этим исследователи приводят немало убедительных примеров того, что «...мордовская сказка обнаруживает и существенные различия, оригинальность в сюжетах, мотивах и поэтических особенностях, в связях с бытом, с историей, возникшей с древнейших времен национальной культурой, воззрениями народа» [5, с. 204]. Сатирические сказки рассматриваются ими в разделе бытовых сказок, ибо они часто осмысливаются рассказчиками и слушателями вовсе не как вымысел, а как рассказ о реальных, бывших в действительности событиях. В то же время сатирой и юмором пронизаны все разновидности мордовской сказки.

В русских сказках о животных образы зверей всегда наделены человеческими характерами и чертами, обусловленными общественными отношениями людей. Многие сюжеты этих произведений устно-поэтического творчества имеют глубокий социальный смысл. В них живет мотив всепобеждающей хи-

трости, с помощью которой слабый побеждает сильного и хищного, честный – злого и коварного. Подвергаются осмеянию недостатки и пороки человеческого характера: жадность и тупоумие (волк, поддавшись уговорам лисы, опускает хвост в прорубь, рассчитывая таким образом поймать много рыбы); трусость (мышь, крыса, заяц и волк, испугавшись упавшего сверху желудя, от страха ничего вокруг не видя побежали и свалились в глубокую яму); неуместная доверчивость, недогадливость (лиса, съевшая украдкой мед, обвиняет в этом добродушного медведя, и тот признается в хищении) и т.п. Образы зверей воспринимаются аллегорически, и в этом смысле сказка о животных приближается к устной басне, вернее, является ею.

В сказках показаны жизнелюбие мордвина, его сноровка и настойчивость в преодолении трудностей, стремление возвыситься над демоническими силами природы, проявленное посредством их осмеяния. Подвергнутый осмеянию демон, другие сверхъестественные существа всегда оказываются одураченными ловкими действиями человека, использующего для этого различные орудия труда, предметы обихода. Обрисовка героя, вся поэтическая условность исходят из идейного замысла произведения. Все мифологические существа в сказочном эпосе эрзян и мокшан живут и действуют как люди, обладают теми же чертами. В образах своих антиподов крестьянский люд «видел что-то бесовское, не людское, и поэтому они стали как бы сродни таинственным, злым силам природы» [9, с. 16]. Особенно сильно это проявляется в сказках бытового характера, в которых, с усилением социальных противоречий, отчетливо проявляется антагонизм противостоящих сил, мифологические сюжеты и мотивы отходят на второй план. Все участники представляемых событий – люди, действие происходит в реальной обстановке.

Развитие сюжета в сказке идет по восходящей линии. Почти каждая фраза героя скрывает тонкую насмешку. Поединок между мужиком и барином носит комический характер. Герой, обладая остроумием и находчивостью, убедительно раскрывает истинную сущность своего противника. Это находит выражение и в других сказках: «Каванизь бояронть тувонзо» («Угостили боярских свиней»), «Сигней ды Хрола» («Сигней и Хрол»), «Чаронь тейница» («Колесник»), «Антипка», «Ёфкс нужать колга» («Сказка о нужде»), «Шут Максим», «Нестер» и т.д.

Народ не обходит стороной и отрицательные черты в характере людей из собственной среды: лень («Кезэренъ ёвкске» – «Старая сказочка»), сварливость («Атя, кузнец, плотник» – «Мужик, кузнец, плотник»), пьянство («Утомсо чёрт» – «Черт в амбаре») и другие не менее осуждаемые пороки, противоречащие общественной и бытовой морали.

Вплотную к бытовым сказкам приближаются сказки-небылицы, небыльщицы, изображающие события наизнанку, противоречащими общепринятой логике, жизненной правде. Таковы, например, сюжеты сказок о человеке, который, безуспешно пытаясь засунуть в дупло руку, залезает туда сам или поднимается на небо и спускается оттуда по веревке, свитой из дыма или мякины, и т.п. Перед нами предстает удивительный мир, в котором все

сдвинуто и поставлено с ног на голову, хотя изложение стройно и логично, увлекательно и остроумно. Оно позволяет думать, что именно от таких художественных форм фольклора, в которых дана остроумно придуманная ситуация, лишенная смысла, зародились приемы литературной сатиры – гротеск и фантастика.

Таким образом, мордовская сатирическая сказка как сложный повествовательный жанр отличается бытовой конкретностью и четко выраженной композицией, что приближает ее к сатирико-юмористической новелле. В ней воплощены многие черты национального характера: остроумие, природный оптимизм, жизнерадостность и жизнелюбие, упрямство в хорошем смысле этого слова («упрямый, как мордвин»), помогающие бедному крестьянину выходить победителем из всех жизненных трудностей. Смеховая палитра в таких сказках, зависящая от решаемых героем задач и его роли, звучит в разных вариациях: добродушно, весело, иронично, лукаво, саркастически, негодуяюще, весело... Герой выступает как катализатор смеха. Его речь, словно янтарное ожерелье, искрится пословицами, присловицами, поговорками, другими произведениями паремического творчества и оттого кажется сочной, красочной, выразительной.

Вообще смеховой паремический мир мордвы – самобытное явление в устном словесном творчестве народа. Он характеризуется огромным богатством смеховых красок, которые, отрицая и утверждая, выражают специфическую оценку народом существующей действительности, его взгляды на жизнь. Это яркий пример краткого и меткого представления им «художественной интерпретации национального характера», стремления «отразить сложные противоречивые явления истории, дать... почувствовать эпоху со свойственной ей психологией и философией, особенным национальным колоритом» [2, с. 33].

#### Список использованных источников

1. Антонов, Ю. Г. Своеобразие конфликта и жанровая специфика пьес «Хуторок» и «Орда» А. Пудина / Ю. Г. Антонов // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. – 2012. – № 4. – С. 188–194.
2. Антонов, Ю. Г. Историко-биографический жанр в национально-художественном дискурсе Мордовии / Ю. Г. Антонов, С. В. Шеянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1. – С. 31–36.
3. Воронин, И. Д. Литературные деятели и литературные места в Мордовии / И. Д. Воронин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1976. – 336 с.
4. Гоголь, Н. В. Собрание сочинений. В 8 т. : Мертвые души / Н. В. Гоголь. – М. : Художественная литература, 1984. – Т. 6. – 319 с.
5. Маскаев, А. И. Сказки / А. И. Маскаев // Мордовское народное устно-поэтическое творчество / отв. ред. А. М. Шаронов. – Саранск, 1975. – С. 167–204.
6. Молдавский, Д. М. Товарищ Смех / Д. М. Молдавский. – Ленинград : Лениздат, 1981. – 344 с.
7. Мордовские народные сказки / сост. А. А. Долгачев, К. Т. Самородов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1985. – 400 с.
8. Самошкин, А. Г. Частушки / А. Г. Самошкин // Мордовское устное народное творчество / под ред. Л. В. Горшковой ; МГУ им. Н. П. Огарева. – Саранск, 1987. – С. 180–189.

9. Уваров, А. Н. Художественное своеобразие удмуртской сатиры / А. Н. Уваров. – Ижевск : Удмуртия, 1979. – 132 с.
10. Устно-поэтическое творчество мордовского народа. В 8 т. : Частушки / общ. ред. С. Г. Лазутина, К. Т. Самородова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1969. – Т. 5. – 240 с.
11. Яшин, Д. А. Удмуртская народная сказка / Д. А. Яшин. – Ижевск : Удмуртия, 1965. – 135 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**М. Н. Иванова<sup>6</sup>**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Сегодня вместе с позитивными изменениями, происходящими в стране, продолжают процессы, характеризующиеся негативными тенденциями. Углубляется социальная дифференциация людей, усиливается конфликтность, удерживается тенденция увеличения числа семей «группы риска», повышается число несовершеннолетних, вовлеченных в преступную деятельность. Современный политический и социально-экономический фон часто оказывает негативное воздействие на подростковую среду, нередко провоцируя в ней рост правонарушений. Предупреждение правонарушений подростков представляет собой сложный комплекс разнообразных мер упреждающего воздействия. Меры предупреждения правонарушений направлены на устранение и нейтрализацию порождающих ее причин и условий. Школы могут осуществлять педагогически целесообразную превентивную деятельность, вовлекая в нее другие социальные институты и семьи обучающихся, что в целом поможет обеспечить позитивную содержательную их занятость в учебное и внеучебное время, осуществить раннюю профилактику противоправного поведения в современных условиях. Привлечение школьников во внеурочную деятельность позволяет обеспечивать позитивную содержательную занятость подростков в свободное от учебы время, что является эффективной профилактикой правонарушений среди несовершеннолетних.

В современный период теоретическая разработка данной проблемы осуществляется в исследованиях, в которых проблема правонарушений подростков отражается как социально-психологическая проблема (В. Н. Кудрявцев, Е. В. Шуралева и др.), характеристика правонарушений среди подростков (Ю. Н. Балануца, С. А. Беличева, В. В. Верин и др.), организация профилактики правонарушений среди подростков.

---

<sup>6</sup> Научный руководитель: И. Б. Буянова, канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»



Е. В. Шуралева отмечает, с точки зрения педагогики правонарушения – это отклоняющиеся от общепризнанных в обществе действия, несоблюдение процесса усвоения и производства социальных норм и культурных ценностей, а также нарушение саморазвития и самореализации в обществе, к которому этот человек относится. С точки зрения психологии, правонарушение – это отклоняющееся поведение, которое отлично от общепринятых норм, выступающее как антисоциальный пример решения инцидента, что выражается в несоблюдении социально установленных норм, в ущербе, нанесенном окружающим и себе [11, с. 218].

Состояние и тенденции подростковых правонарушений, согласно Ю. Н. Балануца, – один из важнейших индикаторов нравственного здоровья и положения подрастающего поколения в обществе. Показатели официальной статистики дают основание полагать, что подростки с большим трудом адаптируются к новым социально-экономическим условиям. С каждым годом увеличивается количество правонарушений, совершенных несовершеннолетними [2, с. 56].

Множественность правонарушений подростков и разнообразие их проявлений диктуют необходимость поиска адекватных путей решения проблемы, предполагают многофакторность и системность профилактических действий.

Профилактика правонарушений становится наиболее актуальной, так как появилось немало подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Работа по профилактике правонарушения среди подростков направлена на совместную деятельность, как детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, так и детей, легко адаптирующихся в социуме, лидеров в любых делах, что позволяет предоставить одинаковые возможности вовлечения всех учащихся в учебно-воспитательный процесс [1, с. 43].

А. И. Долгова отмечает, что наиболее существенной причиной правонарушений несовершеннолетних являются недостатки в их нравственном воспитании. Следовательно, предупреждение правонарушений несовершеннолетних лежит, прежде всего, в организации комплексного подхода к процессу воспитания детей и подростков. Возрастные особенности несовершеннолетних требуют психологически и методически грамотного подхода к этому контингенту [5, с. 42].

Профилактика противоправного поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Условиями успешной профилактической работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью подростка.

К. П. Христус отмечает, что в рамках образовательного учреждения недостаточно работать с детьми, проводя беседы, консультации родителей и педагогов, посещение семей. Чем больше ребенок будет задействован во внеурочной

деятельности, тем меньше у него останется времени на совершение правонарушений [9, с. 142].

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС ОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [8, с. 21].

Целью профилактической работы во внеурочной деятельности, согласно Л. А. Цыбиной, является создание условий для предупреждения и профилактики девиантного поведения и правонарушений среди учащихся. Основные задачи – это выявление детей, склонных к совершению правонарушений, изучение личностных особенностей, определение основных причин девиантного поведения, а также подбор средств, методов и педагогических приемов, способствующих профилактике правонарушений. Профилактическая работа направлена на образовательную среду, под которой подразумевается все, что происходит в школе, все, что оказывает влияние на ребенка, формирует его мировоззрение [10, с. 92].

Согласно И. Л. Баркаевой, в основе организации внеурочной деятельности подростков лежит создание единого воспитательного пространства в школе, целью которого является адаптация детей и подростков к современным условиям, их правовая социализация через культурно-досуговую и физкультурно-оздоровительную работу [3, с. 62].

Внеурочная деятельность, по мнению Ю. С. Залетова, – это среда общения и совместной деятельности, в которой можно проверить себя, свои возможности, определиться и адаптироваться в реалиях заинтересовавшей сферы занятости, приняв решение продолжать или отказаться от нее. Она позволяет удовлетворить самые разнообразные, массовые потребности детей, развить их и соединить со способностью к дальнейшему самосовершенствованию или перевести «стихийное» желание в осознанное увлечение (хобби). Увлечение, которое поможет избежать ребенку дурных поступков и плохого влияния улицы [6, с. 6].

Приоритет работы по организации во внеурочной деятельности, заключается в принятии ребенка как личности, признании его индивидуального своеобразия, его права проявлять свое Я. Это дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Бесконтрольность со стороны родителей и безнадзорность могут привести к правонарушениям, нужно помочь ребенку в его жизненном самоопределении, он должен чувствовать рядом плечо старшего друга, готового прийти на помощь [7, с. 72].

Как полагает Е. В. Бурмистрова, наиболее эффективны в работе по профилактике правонарушений школы с развитой структурой внеурочной деятельности, учитывающей интересы разных возрастов, прежде всего подростков. Создание в школах структурных подразделений дополнительного образования, осуществление досуговых программ, организация любительской самодеятельности (художественной, технической, спортивной), организация семейного до-

суга – мощный источник привлекательности школы и ресурс профилактики отклоняющегося поведения [4, с. 31].

В рамках опытно-экспериментальной работы по данному направлению нами была реализована программа, целью которой являлась профилактика правонарушений, употребления ПАВ, алкогольной и наркотической зависимости среди подростков.

Задачи программы:

- информировать о проблеме правонарушений;
- сформировать положительную мотивацию и установки, направленные на противостояние нежелательному влиянию среды;
- ознакомить подростков о вреде наркотиков на здоровье человека;
- рассказать о последствиях употребления ПАВ.

Форма проведения: классный час, тренинг. Форма работы: групповая. Общее время для реализации программы – 5 месяцев, при частоте 3–4 занятия в месяц, при этом длительность одного занятия составляет 1 ч. 10 мин.

Занятия имели следующую структуру:

- 1) вступление (освещается важность обсуждаемого вопроса, его значение в жизни каждого человека и общества в целом);
- 2) основной этап (раскрывается тема занятия с использованием различных методов, форм, иллюстраций, наглядного материала, которые помогут достичь поставленных целей);
- 3) заключительный этап (подводятся итоги общения, делаются выводы).

В содержательном аспекте программа включала следующие занятия: «Законы нашей страны», «Проблема правонарушений среди подростков», «Уголовная ответственность подростков», «Административная ответственность подростков», «Одной рюмки иногда достаточно», «Что модно в настоящее время: здоровый образ жизни или курение», «Воровство и ответственность за содеянное», «Серьезное правонарушение и детская шалость, грань между ними», «Употребление ПАВ и его профилактика», «Наркотики. Путь к самоуничтожению», «Наркотики, ПАВ. Последствия их употребления», «Алкоголь: вред и последствия», «Соучастие в преступных группах, сокрытие преступления», «Почему подростки совершают правонарушения?», «Подросток и правонарушение», «Наш выбор – жизнь!», «Гражданин и гражданство», «В наших руках – наше будущее!»

При организации профилактики правонарушений в среде подростков необходимо проводить мероприятия до появления опасности совершения правонарушения, при появлении первых признаков опасности совершения подростком правонарушений и с целью появления рецидива совершения правонарушений. В качестве профилактики противоправного поведения у подростков предлагается: предотвращение действия отрицательных факторов социальной среды, использование метода моделирования жизненных ситуаций, метода адаптивных копинг-стратегий как основных способов стабилизации взаимоотношений подростков. Активными субъектами профилактических мероприятий являются семья и образовательные учреждения.

В свете увеличения подростков с противоправным поведением особую значимость приобретает процесс профилактики отклоняющегося поведения школьников путем интеграции профилактики в учебный процесс и во внеурочную деятельность. В профилактической работе применяются интерактивные и традиционные методы, активно используются разнообразные формы деятельности: индивидуальные, групповые, коллективные. Во внеурочной деятельности могут организовываться правовые кружки, секции, клубы, молодежные объединения, праздники правовых знаний, тематические дискотеки, выступления работников правоохранительных и правозащитных органов и т.д. Показателем результативности профилактической работы является положительная динамика изменения количества учащихся школы, состоящих на учете в органах внутренних дел.

### Список использованных источников

1. Актуальные проблемы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : учеб. пособие / под ред. А. С. Бланкова, И. А. Бурмистрова. – М. : ВНИИ МВД РФ, 1999. – 177 с.
2. Балануца, Ю. Н. Детская театральная студия как средство вторичной профилактики правонарушений подростков / Ю. Н. Балануца // Воспитание школьников. – 2014. – № 4. – С. 65–70.
3. Баркаева, И. Л. Психолого-педагогические условия формирования готовности педагога-психолога к работе с девиантными подростками : дис. ... канд. пед. наук / Ирина Леонидовна Баркаева. – Калининград, 2009. – 240 с.
4. Бурмистрова, Е. В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде) : метод. рекомендации для специалистов системы образования / Е. В. Бурмистрова. – М. : ГППУ, 2006. – 96 с.
5. Долгова, А. И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних / А. И. Долгова. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.
6. Залетов, Ю. С. Профилактика правонарушений среди подростков в общеобразовательной и специальной школах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Юрий Сергеевич Залетов. – Ярославль : МГПУ, 2007. – 21 с.
7. Интерактивные методы социальной профилактики правонарушений несовершеннолетних : сборник метод. рекомендаций / под ред. И. В. Зеленской. – Барнаул : Наука, 2010. – 80 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 48 с.
9. Христус, К. П. Проблемы выявления и ранней профилактики девиантного поведения детей и подростков / К. П. Христус // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 8. – С. 141–146.
10. Цыбина, Л. А. Социально-педагогическая профилактика противоправного поведения подростков посредством формирования лидерских качеств / Л. А. Цыбина // Известия ВолгГПУ. – 2009. – № 1. – С. 92–96.
11. Шуралева, Е. В. Профилактика отклоняющегося поведения подростков как социально-педагогическая проблема / Е. В. Шуралева // Вестник ВлГГУ. Серия : Педагогические и психологические науки. – 2009. – № 22. – С. 217–223.

## СТРУКТУРА ПОВЕСТВОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ «НЕНАДЕЖНОГО НАРРАТОРА» В НОВЕЛЛЕ Л. УЛИЦКОЙ «ДИАНА»

М. А. Ильичева

Самарский государственный социально-педагогический университет  
г. Самара, Россия

В современное время многие писатели используют такой тип нарратора, как «ненадежный». В связи с этим проблема его выявления в тексте стоит достаточно остро, так как исследование этой категории может помочь при анализе текста, ведь такой способ организации нарратива придает произведению иной смысл.

Для анализа фигуры «ненадежного нарратора» введем классическое определение этого термина, выдвинутое У. Бутом в 1961 году: «Я называю нарратора надежным, если он говорит и действует в соответствии с нормами произведения (то есть, с нормой имплицитного автора), и ненадежным, когда такого соответствия нет» [4, р. 158–159]. Среди характеристик ненадежности рассказчика некоторые исследователи отмечают его лживость, забывчивость, неадекватность, желание дать искаженную картину мира, манипулировать читателем в своих интересах и при этом невольное самообличение персонажа.

Г. А. Жиличева выделяет некоторые формы проявления этого типа нарратора. Во-первых, утверждения повествователя могут не соответствовать друг другу. Во-вторых, нарратор может «сознательно» лгать. В-третьих, вариантом «ненадежности» является некомпетентность или непрофессионализм рассказчика. В-четвертых, важной мотивировкой необъективности также выступает измененное состояние сознания говорящего или его физическая неполноценность [2, с. 88–90].

У. Бут придерживался мнения, что этот тип нарратора требует больше усилий со стороны читателя: он должен увидеть истинный смысл произведения, который «ненадежный» нарратор зашифровал в произведении. Ученый, характеризуя эту категорию, выдвинул предположение, что если нарратор не надежен, то «меняется все впечатление от произведения, преподносимого нарратором» [4, р. 158]. Так, в новелле Людмилы Улицкой «Диана» читатель узнает биографию героини Айрин, включающую потерю четырех детей, мужа в аварии, восстановление после тяжелой операции. Слушая рассказ героини, он испытывает довольно сильные эмоции: восторг, вызванный тем, что героиня смогла пережить такие тяжелые жизненные испытания, сочувствие ее горю, страдание, сопереживание, грусть. Однако в конце новеллы вся эта история оказывается выдумкой героини, а читатель, как и героиня, Женя, слушатель этого рассказа, чувствует себя кроликом, «над которым совершили бессмысленный опыт» [3, с. 52]. Читатель испытывает недоумение и, возможно, презрение к Айрин, которая насмеялась над его чувствами, сообщая ему неправду и заставляя сопереживать и сочувствовать. В данном случае можно говорить об «эффекте обманутого читательского ожидания», «в основе которого лежит па-

радоксальное несовпадение «горизонтов ожидания» текста и читателя» [1, с. 104]. Более подробно этот вопрос рассматривается в статье Е. В. Абрамовских «Эффект «обманутого читательского ожидания» в нарративной структуре повести Л. Улицкой «Сквозная линия».

Рассмотрим стратегии «ненадежного нарратора» по обману читателей, а также проанализируем намёки, подсказывающие читателю, что не стоит полностью полагаться на него. С этой целью обратимся к новелле Людмилы Улицкой «Диана».

Для создания механизма обмана нарратор формирует у читателя определенные чувства. Во-первых, повествователь заставляет его чувствовать свою избранность, исключительность. Например, чувства читателя могут совпадать с чувствами персонажа, которому лгут. В данной новелле Айрин рассказывает Жене свою выдуманную жизненную историю, настраивает ее на то, что женщина услышит нечто удивительное, необычное. Она позволяет главной героине почувствовать свою исключительность:

– Ты поняла уже, Женька, что я болтлива? Все про себя рассказываю, никаких секретов не держу. И чужих тоже, имей в виду – предупреждаю на всякий случай. Но было одно, чего я никому не рассказывала. Тебе – первой [3, с. 18].

Читатель готовится узнать нечто интересное, то, что до этого было тайной. Он, как и героиня, чувствует свою избранность. Акцент на некоем секрете вызывает у читателя любопытство, желание узнать правду. А чувство исключительности, избранности порождает веру в рассказанное. Те же чувства наблюдаем и у Жени: «Жене удивительно было, что Айрин выбрала вдруг ее для откровений. И льстило» [3, с. 18].

Во-вторых, чувствами читателя «ненадежный» нарратор манипулирует, показывая эмоции главной героини и ее мысли. В новелле «Диана» читатель видит, что Женя сочувствует Айрин, ей грустно слышать о такой тяжелой судьбе новой подруги: «И Женю от этого предполагаемо-прекрасного пения провало, и она заплакала, и едкая горечь от этого рассказа стала выливаться из нее слезными струями» [3, с. 31].

Читатель, отмечая такие глубокие чувства, вызванные услышанным рассказом, не может усомниться в правдивости излагаемых событий, ведь эмоциональная реакция героини на них действительно сильна. Он точно так же начинает сочувствовать и сопереживать горю Айрин. Нарратор прячет свою точку зрения за точкой зрения персонажа. Читатель, видя мысли и эмоции персонажа, автоматически начинает верить во все происходящее, что позволяет нарратору обмануть его.

Обман нарратора доходит до того, что лгущая героиня приводит доказательства своей лжи. Айрин говорит, что имеет слабую чувствительность, которую она после тяжелой автомобильной аварии и вовсе потеряла. Затем она берет иглу из сумки и втыкает ее в палец, при этом действительно не чувствуя боли: «Айрин протянула руку к лежавшей на стуле сумке, достала из нее длинную коробочку размером в три спичечных, достала из нее большую иглу и во-

гнала ее в белейшую кожу у основания большого пальца. Игла мягко углубилась в тело. Женя вскрикнула. Айрин засмеялась» [3, с. 42].

При анализе организованного нарратором механизма обмана читателя стало ясно, что в тексте присутствуют намеки на его «ненадежность».

Важным звеном в механизме намеков нарратора на свой обман является тема сна, гипнотического состояния, ухода от реальности. В анализируемой новелле Айрин зовет Женю посидеть с ней на террасе вечером, та идет, «как замороженная» [3, с. 11]. Во время рассказа новой знакомой главная героиня «все более пьянела... от восхищения и восторга перед новой знакомой» [3, с. 12]. Под конец рассказа Женя уже будто введена в состояние гипноза. Точка зрения повествователя накладывается на точку зрения героини, и та характеризует рассказ новой знакомой как «медлительный и почти медиативный» [3, с. 37]. Айрин будто усыпляет Женю, заставляет ее потерять чувство реальности и возможность трезво смотреть на мир.

На лексическом уровне интересен анализ слов, связанных с семантикой кино, пения. Все эти лексические категории предполагают наличие вымысла. Подобная лексика может заставить читателя усомниться в правдивости описанных событий. Так Женя, слушая рассказ Айрин о смерти ее дочери, сравнивает его с кино: «Женя увидела эту картину – как в кино: в длинной белой рубашке Айрин, склонившаяся над детской кроваткой, и как она вынимает из кроватки в белой же рубашке девочку» [3, с. 30]. В этой новелле нарратор часто вводит лексику, показывающую читателю, что все рассказанное – обман. Так, в продолжение разговора героинь мы сталкиваемся с лексикой пения: «Да, голос у Айрин был необыкновенный, один раз услышишь и никогда не забудешь: хриплый, мягкий, и казалось, что это голос певицы, которая себя сдерживает, потому что если запоем, то все будут рыдать и плакать от такого голоса и рваться туда, куда этот сиренический звук повелит...» [3, с. 31]. Она завлекает, возможно, даже гипнотизирует слушателя, заставляя его верить своим словам. Окказионализм «сиренический» отсылает читателя к образам древнегреческой мифологии – сиренам, существам, олицетворяющими собой обманчивую, но притягательную морскую стихию. Под морской гладью скрываются острые утесы, от которых погибают моряки, увлекшиеся прекрасными голосами сирен. Женя так же, как и моряки, увлекается рассказом Айрин, а в итоге натывается на неприглядную правду, скрытую под впечатляющим обманом.

Женя называет речь Айрин «предполагаемо-прекрасным пением» [3, с. 31]: это будто не настоящая живая речь человека, который повествует о своей судьбе, а сочиненная песня, которая зачастую может не нести в себе правдивости.

Таким образом, лексика кино, пения образует сквозную тему материальной человеческой культуры. Всем этим категориям присуща семантика выдумки, что помогает читателю раскрыть обман повествователя. Подобный акцент на ней на протяжении всего нарратива может говорить о желании повествователя намекнуть на свою «ненадежность».

Нарратор использует слова, лексические значения которых предполагают разную трактовку. В новелле нарратор накладывает свое мнение на точку зрения Жени при оценке биографии англичанки: «первый вечер был посвящен семейной биографии рыжей – она была ослепительна» [3, с. 12]. Женья заворожена рассказом новой знакомой, характеризует ее историю как нечто выдающееся, выходящее за рамки обыденности. У читателя это определение вызывает интерес, любопытство, желание все полностью узнать и, как следствие, веру в невероятность разворачивающегося перед ним действия. Однако повествователь данным определением показывает, что Айрин своей индивидуальностью, необычным рассказом будто ослепляет героиню, не давая ей отличить ложь от правды.

Далее нарратор, характеризуя рассказ Айрин, употребляет определение «завидная» по отношению к их семейной истории: «И она еще час дорассказывала завидную семейную историю, и Женья все более пьянела, уже не от портвейна, который был выпит до последней капли, а от восхищения и восторга перед новой знакомой» [3, с. 12]. С одной стороны, завидует их судьбам Женья, ведь услышала она нечто неординарное: мать Айрин родилась в Голландии, вышла замуж за шпиона, который был приговорен к смертной казни, а затем обменян и вывезен на родину. В конце рассказа героиня даже думает о том, что ее жизнь глупа, однообразна, бедна на невероятные события: «Как глупо я живу, можно сказать, что и не живу вообще. Подумаешь, ну разлюбила одного, полюбила другого... Тоже мне, драма жизни...» [3, с. 43]. Полностью узнав историю Айрин, Женья и судьбу Анны Карениной начинает считать банальной по сравнению с биографией новой знакомой – настолько она была поражена услышанными событиями: «...Женья, которая, хоть прошло уже немало дней, все никак не могла оторваться от крупной судьбы рыжей англичанки, перед которой старомодное самоубийство Анны Карениной поблекло и стало вроде как бы причудой вздорной барыни: любит, не любит, плюнет, поцелует...» [3, с. 47].

Читатель понимает чувства героини, сочувствует ей. Этим приемом автор манипулирует читателем, заставляя его чувствовать, возможно, небольшую зависть по отношению к Айрин, некоторое недовольство собственной жизнью. А с другой стороны, завидует сама Айрин, так как она в дальнейшем выдумывает свою биографию не только потому, что хочет произвести впечатление на Женью, но и потому, что завидует своим родителям за то, что они жили гораздо интереснее, чем она. Таким образом, зависть к великолепному прошлому родителей толкает Айрин на то, чтобы выдумать собственную трагическую жизненную историю. В ходе рассказа Айрин нарратор несколько раз акцентирует внимание на чувстве зависти: «Женья смотрела на нее с тонкой завистью: у человека была биография... Да и по Айрин видно было, что она знает о своей значительности» [3, с. 26].

При выявлении механизма намеков нарратора на свою «ненадежность» можно обратиться к трактовке символов. Например, в новелле нарратор несколько раз сравнивает Айрин с кошкой. Во время рассказа Женья отличает ее



сходство с этим животным: «Глаза ее слегка отливали животным светом, как у кошки... Уют, нежность и тонкая тревога...» [3, с. 21]. В точку зрения Жени повествователь вкладывает небольшое указание на то, что читателю не стоит полностью доверять разворачивающемуся действию, ведь с точки зрения символики кошка – символ обманчивости, хитрости, лукавства. Далее уже сама Айрин также сравнивает себя с кошкой: «Живуча я, как кошка, – Айрин засмеялась горьким смехом» [3, с. 30].

Интересным является анализ цветописи, представленной в произведении. В этой новелле в большом количестве нарратором использован рыжий цвет при описании Айрин («большая красивая женщина с львиной гривой рыжих волос» [3, с. 7]). Это первое использование цвета при характеристике героя новеллы, поэтому подобный прием можно считать одним из намеков повествователя на собственный обман. Например, в геральдике рыжий цвет довольно часто трактуется как символ лицемерия, притворства.

Подводя итог, можно сказать, что вышеперечисленные средства, образы пронизывают весь текст новеллы, образуя сложную систему приемов, намекающих читателю на обман повествователя и на его «ненадежность». Однако читатель не замечает подсказок обманывающего его нарратора в силу своей увлеченности и полной верой в разворачивающиеся перед ним действия.

В ходе анализа было выявлено, что «ненадежный» нарратор данной новеллы сознательно передает неверные сведения читателю для создания нарративной интриги. Исходя из этого, можно утверждать, что «ненадежный» нарратор создает особый механизм обмана читателя, используя определенный набор средств. К ним относятся формирование у читателя и героев новелл чувства собственной избранности, подкрепляющееся лестью. Эта установка на исключительность заставляет читателя чувствовать оказанное ему доверие. Кроме того, в исследованной новелле ложь героя касается вещей, часто встречающихся в действительности: смерть детей от болезни, утрата близких из-за автомобильной аварии, потеря семьи из-за несчастного случая. Из-за столкновения с подобными случаями в своей реальной жизни читатель начинает испытывать чувство доверия по отношению к узнаваемой им истории, рассказанные события не вызывают у него подозрений.

Таким образом, «ненадежный» нарратор новеллы всяческими уловками осуществляет свой обман, одновременно с этим закладывая в текст множество указаний на свою «ненадежность». Но читатель в силу веры в события, которую рождает в нем нарратор своей «игрой», не замечает этот механизм «намеков», говорящих о присутствии в тексте «ненадежного» нарратора.

Итак, «ненадежный» нарратор представляет собой особый тип организации нарратива. Он отличается от имплицитного автора, так как сообщает читателю неверные сведения. Такой нарратив требует больших усилий со стороны читателя, который в процессе анализа произведения открывает его истинный смысл. Чтобы выявить «ненадежность» нарратора, в процессе дешифровки следует анализировать все возникшие противоречия, проявляющиеся между сообщениями нарратора и реальными событиями произведения, в языке нарратора,

в точках зрения нарратора и персонажей, в использовании символов, цветописи, в стилистической организации текста.

#### **Список использованных источников**

1. Абрамовских, Е. В. Эффект «обманутого читательского ожидания» в нарративной структуре повести Л. Улицкой «Сквозная линия» // Новый филологический вестник. – 2013. – № 4 (27). – С. 104–118.
2. Жиличева, Г. А. Нарративные стратегии в жанровой структуре романа (на материале русской прозы 1920–1950-х гг.) : монография / Г. А. Жиличева. – Новосибирск : НГПУ, 2013. – 317 с.
3. Улицкая, Л. Е. Сквозная линия : повесть / Людмила Улицкая. – Москва : АСТ, 2014. – 253, [3] с.
4. Booth, Wayne C. The Rhetoric of Fiction. / Wayne C. Booth // The university of Chicago press. Chicago & London, 1968.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ**

**Л. П. Исаева**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Культура труда является показателем отношения человека к своему делу, людям, обществу и свидетельствует о его социальной зрелости. Основы их закладываются в детстве, а затем продолжают развиваться и совершенствоваться. Согласно ФГОС дошкольного образования трудовая деятельность рассматривается как средство реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», где основной задачей является формирование позитивных установок к различным видам труда; воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам; воспитание личности ребенка в аспекте труда; развитие творческой инициативы, способности самостоятельно себя реализовать в различных видах труда [1].

Вопросы организации трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста теоретически достаточно хорошо изучены. На данный момент определено место трудовой деятельности детей в образовательном процессе детского сада и его содержание (Е. И. Корзакова, В. Г. Нечаева, Е. И. Радина и др.), выделены формы организации трудовой деятельности детей (З. Н. Борисова, Р. С. Буре, Г. М. Киселева, М. В. Крулехт, Л. И. Сайгушева, Д. В. Сергеева, А. Д. Шатова и др.), изучен процесс формирования положительного отношения к труду, трудолюбия и трудовой активности дошкольников (В. И. Логинова, О. В. Мачехина, Я. З. Неверович, Л. И. Сайгушева, Т. И. Тарабрина, А. Г. Тулегенова, Ю. А. Мичурина и др.), рассмотрены особенности организации трудовой деятельности дошкольников в семье

(Д. О. Дзинтере, Л. В. Загик, Т. А. Маркова), овладение детьми дошкольного возраста позицией субъекта труда (М. В. Крулехт) [3].

При существующей поливариативности образовательных программ, реализуемых в дошкольных учреждениях, главным при организации трудовой деятельности детей остается стремление педагогов осуществить программные требования, добиться, чтобы дети усвоили сумму знаний и умений, которые определены часто без учета реального уровня развития детей, тогда как трудовая деятельность обеспечивает воспитательное воздействие на личность ребенка, удовлетворение потребности ребенка в совместной деятельности.

Актуальность исследования определяется рядом существующих противоречий между воспитательным потенциалом трудовой деятельности дошкольников и недостаточностью организации трудовой деятельности детей в практике дошкольных образовательных учреждений.

Выявленное противоречие обусловило проблему исследования: каковы педагогические условия воспитания культуры трудовой деятельности у детей 5–6 лет? Целью исследования послужило выявление педагогических условий воспитания культуры трудовой деятельности у детей 5–6 лет.

Мы предположили, что эффективность процесса воспитания у детей 5–6 лет культуры трудовой деятельности повысится, если воспитывать позитивные установки на занятия трудовой деятельностью; обеспечить субъектную позицию ребенка через использование элементов наглядного моделирования трудового процесса; создать условия в развивающей предметно-пространственной среде для актуализации опыта трудовой деятельности детей.

Экспериментальные исследования проводились на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Островок детства – детский сад № 201». Выборка испытуемых насчитывала 40 дошкольников 5–6 лет.

Для экспериментального изучения воспитания культуры трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста был использован комплекс методик экспресс-анализа О. А. Сафоновой [5]: «Определение умения ставить цель», «Умение планировать работу», «Умение оценивать работу».

Цель констатирующего этапа – выявление уровней сформированности культуры трудовой деятельности у детей 5–6 лет.

Данные по трем методикам свидетельствуют о том, что у детей ЭГ И КГ результаты на высоком уровне одинаковые – 10 % (2). Средний уровень составляет 30 % (6) детей ЭГ и 35 % (7) испытуемых КГ. Наибольшее число детей оказалось на низком уровне 60 % (12) ЭГ и 55 % (11) детей КГ.

Можно сделать вывод о том, что дети не испытывают удовольствия от процесса работы, часты попытки уйти от нее. Попытки взрослого увлечь ребенка часто не имеют успеха, однако вместе со взрослым выполняют работу. Дети нуждаются в постоянном контроле и помощи взрослого. Волевые проявления сформированы слабо, либо выражены плохо.

Таким образом, полученные данные констатирующего эксперимента показали, что обе группы детей имеют приблизительно одинаковый уровень

сформированности культуры трудовой деятельности. Результаты констатирующего этапа свидетельствуют о необходимости проведения формирующей работы по актуальной теме.

Следующим этапом нашей работы было проведение формирующего этапа, цель которого – апробировать педагогические условия формирования знаний о трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Работу по воспитанию культуры трудовой деятельности в хозяйственно-бытовом труде мы разделили на 3 блока.

1 блок – «Знакомство с трудом, трудовыми процессами, беседы о важности и значимости трудовой деятельности в жизни людей». Целью данного блока было знакомство детей старшего дошкольного возраста с процессами трудовой деятельности, воспитывать у них интерес и положительное отношение к труду.

2 блок – «Труд в жизни детей». Цель – познакомить детей с разнообразиями труда и правилами поведения в трудовой деятельности. Воспитывать бережное отношение к труду.

3 блок – «Дидактические игры, упражнения и разыгрывание разнообразных сказок и этюдов». Цель данного блока – закрепление представлений о культуре трудовой деятельности через дидактические игры у детей старшего дошкольного возраста в разнообразных играх, упражнениях.

Работа по воспитанию культуры трудовой деятельности началась с занятия «Что такое труд?» Целью занятия было знакомство с понятием «труд», расширение знаний о трудовых процессах и привлечение внимания детей к трудовой деятельности. Для повышения активности детей использовалась интерактивная компьютерная презентация.

«Мир профессий» – занятие, направленное на ознакомление детей с разнообразием профессий, трудом взрослых. В качестве основной формы организации образования использовалась экскурсия на кухню, в прачечную, в медицинский кабинет, где дети могли наблюдать трудовой процесс и действия повара, машиниста по стирке белья, медицинской сестры и других сотрудников.

Образовательное мероприятие «Что мы видели на экскурсии?» было направлено на закрепление полученных знаний о труде взрослых в изобразительной деятельности. По окончании занятия была проведена выставка рисунков, где каждый ребенок смог рассказать нам о том, что он нарисовал.

Во второй блок вошли занятия по включению детей в индивидуальную и коллективную трудовую деятельность. Дети осваивают навыки труда, правила использования материалов и оборудования, применяют их на практике.

Первое занятие «Приобщение детей к труду», целью которого является воспитание потребности систематически выполнять посильные трудовые обязанности и умение трудиться сообща. На занятии использовались следующие методы и приемы: показ, объяснение, обсуждение процесса труда и его результатов, оценка, обучение отдельным способам выполнения трудовых операций.

Темой второго занятия послужило «Наш дом – наведем порядок в нём». Цель: формировать у детей желание поддерживать чистоту и порядок в группо-

вой комнате, учить детей делиться на подгруппы, готовить рабочее место и приводить его в порядок после завершения работы. Детям предлагалось провести уборку в групповой комнате: протереть пыль на полках в шкафу, вытереть игрушки, красиво их расставить, помыть строительный материал. Дети разделились на подгруппы, подготовили самостоятельно необходимый материал и оборудование и приступили к работе. В процессе работы задание выполняли аккуратно, работали дружно, помогали друг другу, доводили начатое дело до конца.

Следующее занятие коллективной трудовой деятельности «Маленькое дело лучше большого безделья» включало в себя: умение перебирать и находить книги, требующие ремонта; нарезать бумагу определенного размера; готовить все необходимое для выполнения коллективного труда.

В третьем блоке проводились дидактические игры, занятия для повышения трудолюбия детей в игровой форме, созданы условия в развивающей предметно-пространственной среде для актуализации опыта трудовой деятельности детей.

Дидактические игры: «Кто где работает?», «Кому, что нужно для работы?», «Кто что делает?», «Профессии» расширяют и уточняют представления детей о труде, трудовых операциях людей разных профессий. В игре дети были очень активными и имели большое желание сыграть не один раз.

Последним этапом работы по выявлению уровня воспитания культуры трудовой деятельности стало проведение контрольного эксперимента.

Цель – оценка результатов и выявление динамики работы по воспитанию культуры трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

На данном этапе использовался тот же комплекс методик, что и на констатирующем.

Анализируя данные контрольного этапа по трем методикам можно сделать следующие выводы: у детей экспериментальной группы старшего дошкольного возраста отмечается динамика сформированности умений ставить цель, планировать трудовую деятельность и оценивать ее.

В контрольной группе не было выявлено значительной динамики после проведения данной методики.

Таким образом, предложенная система работы по воспитанию культуры трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста оказалась эффективной.

#### **Список использованных источников**

1. ФГОС дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 года № 1155 (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 года № 30384).
2. Воспитание дошкольника в труде / под ред. В. Г. Нечаевой, Р. С. Буре. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 24
3. Комарова, Т. С. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и метод. рекомендации / Т. С. Комарова, Л. В. Куцакова, Л. Ю. Павлова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2009.

4. Крулехт, М. В. Дошкольник и рукотворный мир / М. В. Крулехт. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012.
5. Сафонова, О. А. Методика экспресс-анализа и оценки детской деятельности / О. А. Сафонова. – Н. Новгород, 1995.

## **ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ПРИНЦИПОВ МУНИЦИПАЛЬНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**А. М. Исмагилова, Д. Г. Давыдов**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Правовое обеспечение формирования и развития отношений в системе местного самоуправления должно базироваться на каких-то основных положениях, принципах, подходах, которые могут быть использованы при совершенствовании и разработке правовых норм в рамках муниципального права. Таковыми важнейшими теоретическими положениями в сфере правового регулирования могут выступать принципы муниципально-правового регулирования. Субъекты муниципального правотворчества на основе принципов, используя различные методы, средства и формы осуществляют регулирование отношений в системе местного самоуправления.

В основе правового регулирования определенного общественного отношения (конкретного вида деятельности) всегда лежит иерархия принципов. Если применить данное утверждение к нашему вопросу, то в основе муниципально-правового регулирования лежат следующие уровни принципов:

1. Принципы, характерные для всей системы права (общеправовые принципы, или принципы-идеи). Это принципы, выработанные в процессе формирования системы права, реализации права и его применения. Они не закреплены прямо в нормах права, но на них основывается ряд норм. Они реализуются через акты применения права (индивидуальные акты).

2. Принципы, характерные для публичной отрасли права. Муниципальное право является публичной отраслью, и в его нормах соответственно отражаются принципы, свойственные публичному праву. Так, принцип ответственности органов местного самоуправления как органов публичной власти перед населением и государством находит свое отражение в ст. 73, 74, 74.1 Федерального закона № 131-ФЗ [3]. Определение общих принципов организации местного самоуправления относится к исключительной компетенции федеральных органов власти и в этой норме нашел отражение принцип централизации правового регулирования.

Принцип приоритета публичных интересов воплощен в ст. 1 Федерального закона № 131-ФЗ, где закрепляется, что местное самоуправление – это форма осуществления народом своей власти, обеспечивающая самостоятельное и под

свою ответственность решение населением непосредственно и (или) через органы местного самоуправления вопросов местного значения исходя из интересов населения.

Принцип самостоятельности финансовой деятельности в рамках компетенции органов местного самоуправления закреплен следующей нормой ст. 18 Федерального закона № 131-ФЗ: «Финансовые обязательства, возникающие в связи с решением вопросов местного значения, исполняются за счет средств местных бюджетов (за исключением субвенций, предоставляемых местным бюджетам из федерального бюджета и бюджетов субъектов Российской Федерации)».

В муниципальном праве имеются и принципы частного права, которые находят отражение в имущественных отношениях. Они выражаются в действиях «принципа свободы договора, неприкосновенности собственности, защиты частной собственности, принципа свободы экономической деятельности, принципа диспозитивности, принципа обеспечения свободного доступа к образованию и к культурным ценностям». Принцип свободы договора является основополагающим для развития имущественного (гражданского) оборота. В соответствии с ним субъекты права свободны в заключении договора, т.е. в выборе контрагента и в определении условий своего соглашения, а также в выборе той или иной «модели» (формы) договорных связей [1]. К примеру, в муниципальном праве данный принцип находит свое отражение в виде возможности органов местного самоуправления совершать сделки с имуществом, находящимся в муниципальной собственности.

Через принцип свободы договора можно рассмотреть и принцип диспозитивности. Принцип диспозитивности означает возможность участников регулируемых отношений самостоятельно по своему усмотрению и в соответствии со своими интересами выбирать варианты соответствующего поведения. В муниципальном праве диспозитивность находит воплощение в ст. 8 Федерального закона № 131-ФЗ, где говорится о том, что в целях объединения финансовых средств, материальных и иных ресурсов для решения вопросов местного значения могут быть образованы межмуниципальные объединения, учреждены хозяйственные общества и другие межмуниципальные организации в соответствии с федеральными законами и нормативными правовыми актами представительных органов муниципальных образований. В этих же целях органы местного самоуправления могут заключать договоры и соглашения.

3. Межотраслевые принципы (исходя из комплексности муниципального права), несомненно, играют важную роль в муниципально-правовом регулировании.

Принципы в экономической сфере – принцип защиты всех форм собственности, принцип свободы экономической деятельности, принцип поддержки и защиты конкуренции. Свобода экономической деятельности находит свое отражение как в гражданском праве, так и, например, в муниципальном праве. В гражданском праве она выражается через возможность приватизации госу-

дарственного имущества, в муниципальном праве – в возможности приватизации муниципального имущества.

Принципы в социальной сфере – принцип свободы труда, принцип обеспечения эффективной социальной защиты населения. Данные принципы действуют в нескольких отраслях права: трудовом праве, праве социального обеспечения, административном праве, а также находят свое отражение в муниципальном праве.

К вопросам местного значения в соответствии с Федеральным законом № 131-ФЗ относится обеспечение малоимущих граждан, проживающих на территории муниципального образования и нуждающихся в улучшении жилищных условий, жилыми помещениями в соответствии с жилищным законодательством.

Принципы в культурной сфере – обеспечение свободы литературного, художественного, научного, технического творчества и преподавания, обеспечение свободного доступа к образованию и культурным ценностям. Соприкосновение с ними муниципального права видится в том, что оно ставит перед местным самоуправлением задачи обеспечения действий принципа свободного доступа к образованию и культурным ценностям, определяет права органов местного самоуправления на обеспечение жителей услугами организаций культуры, а также на создание музеев, если только это предусмотрено федеральными законами, и только за счет доходов местных бюджетов. Среди вопросов местного значения городского округа и муниципального района есть и организация предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам, организация предоставления дополнительного образования детям и общедоступного бесплатного дошкольного образования на территории муниципального образования.

Данный принцип находит свое отражение и в нормах гражданского права, регулирующих оформление соответствующих отношений договором возмездного оказания услуг в сфере образования.

Принципы в политической сфере. Они касаются в основном порядка организации и деятельности органов власти. Соприкосновение можно увидеть на примере административного и муниципального права. И в административном праве, и в муниципальном праве при построении системы органов отражен принцип децентрализма. В административном праве он означает перемещение властных полномочий из центра своим структурным подразделениям, их самостоятельность в принятии решений. А также есть определенная независимость каждого органа исполнительной власти, несмотря на подчиненность всей системы органов исполнительной власти центральному органу – Правительству Российской Федерации. В муниципальном праве децентрализм выражается в недопущении образования органов местного самоуправления государственными органами, отсутствии подчиненности органов местного самоуправления одного муниципального образования органам местного самоуправления другого муниципального образования, запрещении подчинения органов местного само-



управления государственным органам. При реализации полномочий органы государственной исполнительной власти и органы местного самоуправления должны учитывать общий принцип управления – особенности управляемых объектов.

4. Собственно принципы муниципального права (принципы-нормы) – это показатели того, как строится в данном государстве правовое регулирование общественных отношений в системе местного самоуправления, какие руководящие, основополагающие идеи лежат в его основе.

Принципы муниципального права нашли свое отражение в первую очередь в нормах Конституции Российской Федерации [2] и непосредственно в Федеральном законе № 131-ФЗ. Нормы-принципы муниципального права как элемент основных начал муниципально-правового регулирования общественных отношений не только выступают как самостоятельная разновидность юридических норм, но и имеют важное практическое значение, которое обнаруживается при правотворчестве и при реализации права, они определяют цели, на которые должно ориентироваться муниципальное правотворчество.

Применительно к регулированию отношений в системе местного самоуправления таковыми являются следующие:

- 1) принцип законности правового регулирования и осуществления местного самоуправления;
- 2) принцип организационного обособления органов местного самоуправления в системе управления обществом и государством;
- 3) принцип самостоятельности осуществления местного самоуправления в пределах, закрепленных за данным видом муниципального образования полномочий;
- 4) принцип обеспечения деятельности местного самоуправления необходимыми материально-правовыми ресурсами;
- 5) принцип многообразия организационных форм осуществления местного самоуправления;
- 6) гарантия права местного самоуправления на судебную защиту;
- 7) ответственность органов и должностных лиц местного самоуправления перед населением;
- 8) принцип соблюдения прав и свобод человека и гражданина.

Все они лежат в основе муниципально-правового регулирования. И классификация данных принципов является традиционной для правового регулирования общественных отношений.

Однако помимо данных принципов можно выделить и ряд других принципов, которые так или иначе отражают специфику и сущность местного самоуправления и могут быть закреплены в собственных муниципально-правовых нормах.

Одним из главных принципов муниципально-правового регулирования следует признать принцип осуществления местного самоуправления с учетом исторических и иных местных традиций. В соответствии со ст. 1 Федерального закона № 131-ФЗ органы местного самоуправления и само население должны

решать вопросы местного значения исходя из интересов населения с учетом исторических и иных местных традиций.

Данный принцип непосредственно отражен в уставах муниципальных образований, их символах, а также иных актах. Муниципальные образования утверждают и различные программы сохранения культурного наследия муниципального образования.

Необходимо выделить и такой принцип муниципально-правового регулирования, как учет особенностей территорий, на которых осуществляется местное самоуправление, закрепленный в главе 11 Федерального закона № 131-ФЗ.

Особенности муниципально-правового регулирования на этих территориях заключаются в следующем:

1) Во внутригородских муниципальных образованиях городов федерального значения перечень вопросов местного значения, источники доходов местных бюджетов определяются исходя из необходимости сохранения единства городского хозяйства.

2) В закрытых административно-территориальных образованиях, которые являются только городскими округами, особенности осуществления местного самоуправления устанавливаются Законом Российской Федерации №-3297-1 «О закрытом административно-территориальном образовании».

3) Правовое регулирование статуса наукограда осуществляется в соответствии с Конституцией Российской Федерации, федеральными законами об общих принципах организации местного самоуправления, о науке и государственной научно-технической политике, другими федеральными законами, Федеральным законом № 70-ФЗ «О статусе наукограда Российской Федерации», конституциями, уставами и законами субъектов Российской Федерации.

4) Уставами муниципальных образований, расположенных полностью или частично на приграничной территории, могут быть предусмотрены должностные лица местного самоуправления по пограничным вопросам.

5) В районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях полномочия по размещению и исполнению заказа на поставки товаров, а также по оказанию связанных с такими поставками услуг, необходимых для обеспечения жизнедеятельности населения муниципальных образований, осуществляют органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации. В перечень могут быть включены топливно-энергетические ресурсы, продовольственные товары и продукция производственно-технического назначения, а также услуги, связанные с их поставками.

Подводя итог, можно отметить, что все вышеназванные принципы являются базовыми для муниципально-правового регулирования. Не нужно в каждой муниципальной правовой норме искать проявление всех принципов права, ибо полноценное действие правовой нормы возможно только во взаимосвязи с другими нормами, со всей системой права.

Можно констатировать, что принципы муниципально-правового регулирования – это руководящие идеи, предпосылки, которые могут быть использованы в качестве базиса для построения норм муниципального права. Они долж-

ны быть отражены в соответствующих нормах, которые направлены на регулирование отношений в системе местного самоуправления, либо прямо следовать из их содержания.

#### **Список использованных источников**

1. Кодекс Российской Федерации от 30 ноября 1994 года № 51-ФЗ (ред. от 28 ноября 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : КонсультантПлюс (дата обращения: 02.05.2016).
2. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 года // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 06 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (ред. от 28 ноября 2015 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : КонсультантПлюс (дата обращения: 02.05.2016).

## **НАПРАВЛЕНИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МЕР ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ**

**Я. В. Кайль**

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия

В социальную сферу жизни подростков включено несколько систем отношений – это семья, учебное заведение, компания друзей, кружки (клубы, секции, хобби, увлечения), а в последнее время это еще и медиасреда: средства массовой информации, телевидение и Интернет.

Согласно статистическим данным Всероссийского центра изучения общественного мнения к наиболее активным потребителям контента относятся молодежь: среди 18–24-летних сетью пользуются практически все – 96 %, а в топ – 5 поводов обращения к Интернету входят медиа-ресурсы (музыка, фильмы, книги) – 56 %, поиск новостей и необходимой информации – по 55 %, электронная почта – 53 %, работа и учеба – 50 %. Четверо из десяти интернет-пользователей (44 %) практикуют общение в соцсетях, чатах и на форумах, также на интернет-порталах ищут друзей (32 %), играют (31 %), совершают покупки (25 %) [1].

Безусловно, Интернет изменил и облегчил жизнь людей: теперь находить новых друзей, интересующую информацию, играть в интересные игры, а также делать покупки можно не выходя из дома. Все это очень важно и стало неотъемлемой частью жизни каждого. Но хотелось бы затронуть другую сторону влияния Интернета, с которой столкнулось современное общество, а именно негативного, в некоторой степени аморального влияния, особенно на детей и подростков, информации, которой наполнен Интернет.

Эта проблема является одной из актуальнейших проблем современного законодательства России. Развитие информационных и коммуникационных

технологий, появление разнообразных социальных сетей со свободным доступом к информации, которая не только не обеспечивает развитие мышления и здоровой психики, но еще и способствует появлению ряда комплексов, вызывает информационную зависимость и, более того, пропагандирует различные виды девиантного поведения.

Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» к информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, относит информацию [6]:

1) побуждающую детей к совершению действий, представляющих угрозу их жизни и (или) здоровью, в том числе к причинению вреда своему здоровью, самоубийству;

2) способную вызвать у детей желание употребить наркотические средства, психотропные и (или) одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством;

3) обосновывающую или оправдывающую допустимость насилия и (или) жестокости либо побуждающую осуществлять насильственные действия по отношению к людям или животным;

4) отрицающую семейные ценности, пропагандирующую нетрадиционные сексуальные отношения и формирующую неуважение к родителям и (или) другим членам семьи;

5) оправдывающую противоправное поведение;

6) содержащую нецензурную брань.

До принятия закона в нашей стране особого ограничения в доступе к информационным ресурсам у несовершеннолетних ранее не было. Отследить передачу и перемещение в интернет-пространстве огромного потока информации практически невозможно. Принятые ранее законодательные акты федерального и регионального уровней лишь опосредованно регулировали отношения по передаче информации пользователям, в том числе несовершеннолетним гражданам. Так, Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» явился практически одним из первых, который устанавливал в России правовые основы защиты ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию. В целях обеспечения безопасности жизни, охраны здоровья, нравственности ребенка, защиты его от негативных воздействий в порядке, определенном уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти, проводится экспертиза (социальная, психологическая, педагогическая, санитарная) настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей [5].

Данные изменения в законодательстве, на наш взгляд, носят исключительно положительный характер, поскольку впервые устанавливают рамки доступности информации для детей различного возраста.

В апреле 2016 года нами было проведено исследование в социальной сети «ВКонтакте», цель которого – выявление информации, причиняющей вред

здоровью и развитию детей. Методом случайной выборки нами были проанализированы 20 сообществ. Нам удалось установить:

1. В социальной сети «ВКонтакте» имеет место быть пропаганда употребления психоактивных веществ: любой пользователь в сообществе «Мысли наркомана» может прочитать статью *«Как выращивать коноплю в домашних условиях»* или увидеть результаты опроса *«Здорово, когда твоя девушка тоже употребляет?»*;

2. Сообщества «Записки самоубийцы» и «Дневник души самоубийцы» пропагандируют суицидальное поведение, в них можно проследить унылое, депрессивное настроение, подтверждением тому являются актуальные записи: *«Это мое тело, делаю с ним, что хочу. Могу биться об стены или себя резать. Я могу все, что угодно с собой сделать»*, *«Жизнь в любом случае отстой...»*, *«Самоубийство – мольба о помощи, которую никто не услышал»*;

3. В социальной сети встречаются сообщества, пропагандирующие насилие и не толерантное отношение к лицам другой национальности. Сообщества пестрят изображениями свастики и Гитлера и носят название «Россия для русских» или «Русский национализм».

Таким образом, наше пилотное исследование показало, что несмотря на установленный Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», социальная сеть в киберпространстве в настоящее время выступает фактором риска, катализатором распространения девиантного поведения, особенно в подростковой среде.

Авторы исследований по данной проблематике предлагают следующие меры по совершенствованию системы безопасности в Интернете:

– 30 мая 2011 года во время совместного заседания президиума Государственного совета и Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике в присутствии Дмитрия Медведева Павел Астахов предложил Министерству образования ввести специальный курс обучения детей, возможно, даже и родителей, так называемый «Медиабезопасность детей и подростков». «Это вполне возможно предусмотреть в обычном курсе основ безопасности жизнедеятельности», считает Астахов [4];

– формирование с помощью тренингов у детей личностной системы информационно-психологической защиты [3];

– следует ориентировать действующих сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних на выявление причинно-следственной связи между совершенным ребенком правонарушением и негативным информационным воздействием на него. Для этого требуется корректировка программ подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, позволяющая привить учащимся навыки выявления, пресечения и профилактики правонарушений, посягающих на информационно-психологическую безопасность детей [3];

– создавать порталы и сайты, аккумулирующие сведения о лучших ресурсах для детей и родителей; стимулировать родителей к использованию услуги «Родительский контроль», позволяющей устанавливать ограничения доступа к сети Интернет [2].

## Список использованных источников

1. Интернет: новая эра мобильных устройств [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [wciomru/index.php?id=236&uid=115255](http://wciomru/index.php?id=236&uid=115255) (дата обращения 22.04.16).
2. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.soprotivlenie.org> (дата обращения: 29.03.2016).
3. Рыдченко, К. Д. Недетские проблемы обеспечения информационной безопасности детей / К. Д. Рыдченко // Вестник Воронежского института МВД России. – 2015. – № 2. – С 15–20.
4. Стенографический отчёт о совместном заседании президиума Государственного совета и Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике. 30 мая 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kremlin.ru/news/11396> (дата обращения 22.04.16).
5. Федеральный закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (в ред. от 3 декабря 2011 г.) // Собрание законодательства РФ. 1998. № 31. Ст. 3802.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29. 12. 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_169775/КонсультантПлюс](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_169775/КонсультантПлюс) (дата обращения 22.04.16).

## ВЛИЯНИЕ ЗАСУХИ 1946–1947 ГГ. НА СОВЕТСКУЮ ДЕРЕВНЮ

**М. А. Капаев, О. Г. Кудашкина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

С окончанием Великой Отечественной войны населению нашей страны пришлось столкнуться с продовольственным кризисом. В Советском Союзе люди пережили настоящее бедствие, которое выражалось не просто продовольственными трудностями, а голодом. В 1946–1947 годах голод свирепствовал на огромной территории СССР – в большинстве областей Украины, Черноземной полосы России, Средней и Нижней Волги, Южного Урала, Западной Сибири, в ряде районов Белоруссии и Молдавии, захватил многие области Нечерноземья, затронул Москву, Ленинград, Минск, Киев, Кишинев, Свердловск, Новосибирск [5, с. 7].

Сельское хозяйство в нашей стране развивается в сложных природно-климатических условиях. Большая часть пашни и посевов зерновых культур сосредоточена в засушливых и степных районах. Следовательно, засуха – не такое уж редкое явление. Она довольно часто возникает в районах, которые недостаточно увлажнены. Говоря о том, от чего зависели тяжести последствий нельзя останавливаться только на размерах и остроте засухи, но важно помнить и силы сопротивления земледельца стихийному бедствию, культуры земледелия. К сожалению, в первый послевоенный год колхозы и совхозы не могли противопоставить засухе комплекс мер, который бы не допустил ее отрицательного и пагубного влияния. Ослабленные военным временем колхозы при недостатке рабочей силы, техники не могли соблюдать многие самые необходимые требо-

вания агротехники: сроки посева, качество семенного материала, качество обработки почвы и т.д.

Первые признаки ухудшения ситуации на продовольственном рынке появились уже летом 1946 года: засуха, охватившая ряд регионов Центральной России, Среднего и Нижнего Поволжья, а также Украину и Молдавию, поставила под угрозу судьбу урожая в этих областях. Под ударом засухи оказалась и Мордовия, где около 100 тыс. га посевов взошли только в июне, после небольших дождей [3, с. 39]. В Сибири, напротив, в том году ожидался хороший урожай зерновых культур, который мог бы компенсировать потери от засухи в Европейской части России. Однако в период уборочной кампании в Сибири и Казахстане, центральных и северных районах начались проливные дожди. Но вследствие климатических условий и общей изношенности машинного парка колхозов и совхозов большую часть урожая пришлось убирать вручную. В результате валовой сбор зерна в 1946 году составил 39,6 млн т., что было на 7,7 млн т. меньше, чем в 1945 году, и в 2,4 раза меньше, чем в предвоенном 1940 году [2, с. 69]. Однако не потери урожая стали главной причиной голода. «Относительно 1945 г., – считает, например, В. Ф. Зима, – сокращение валового сбора было в рамках допустимого и не давало никаких оснований для чрезвычайщины в проведении заготовительной кампании» [1, с. 37].

Голод охватил прежде всего сельские районы и колхозы, где колхозники не получили заработанный ими хлеб. Первые сигналы стали поступать в декабре 1946 – январе 1947 года из разных регионов России. В официальных документах они именовались как информация о «продовольственных затруднениях» (слово «голод» не употреблялось), а реальность выглядела следующим образом: Калужский обком партии информировал ЦК ВКП (б) о том, что «часть семей колхозников... в районах области не имеет хлеба, картофеля и вынуждена питаться суррогатами и нищенствовать» [2, с. 76].

Атмосферу тех голодных месяцев наиболее передают письма людей, на долю которых пришлось данные тяжелые испытания. В ноябре и декабре 1946 года в результате негласного контроля корреспонденции Министерством государственной безопасности СССР только по двум областям России – Воронежской и Сталинградской – было зарегистрировано несколько тысяч таких писем (по Воронежской области – 4616 писем, по Сталинградской – 3 275). «Надвигающийся голод страшит, моральное состояние подавленное, – писала М. С. Ефремова из Воронежской области. – Дети наши живут зверской жизнью – вечно злы и голодны. Голод ребята переносят терпеливо, если нечего поесть, что бывает очень часто, молчат, не терзают мою душу напрасными просьбами». Другое письмо было направлено из города Калач Воронежской области: «...Живем мы в кошмарных условиях. Есть нам совсем нечего, питаемся только желудями, а от этой пищи мы едва таскаем ноги. В этом году умрем от голода [4, с. 123]. Письма, отправленные из Сталинграда и сел Сталинградской области, по своему настрою мало отличались от Воронежских: «Хлеба нет и не знаем, как пережить голод. Хлеба никому не дают. Народ начинает опухать. В нашем колхозе и в соседнем хлеба совсем не дали – дело плохо»; «Я продал

все, чтобы спасти жизнь. Больше продавать нечего, остается одно: или умереть, или решиться на что-то другое – иначе гибель. Мне не страшна тюрьма, ибо там я могу получить кусок хлеба» [4, с. 124].

В данных обстоятельствах власти, стремясь не допустить сокращения государственного резерва хлеба, пошли по старому, апробированному еще в 20-е годы пути – организации дополнительных хлебозаготовок. Колхозы и совхозы в порядке обязательной разверстки уже после выполнения плана сдачи хлеба государству получили надбавку к плану. В результате дополнительных хлебозаготовок большинство колхозов и совхозов вынуждены были отдать хлеб, предназначенный для крестьян и распределяемый в форме натуроплаты. Проводя изъятия, государство таким образом ставило деревню на грань голода.

В условиях трудностей послевоенного времени правительство пошло на максимальное сокращение продовольственных запасов. Произошло снятие с карточной системы части сельского населения. Многие десятки тысяч людей не были защищены от голода, продлившегося с ноября 1946 г. по 1947 г. Начался угрожающий процесс сокращения поступления зерна на внутренний рынок, т. е. для населения. В сентябре 1946 г. произошло повышение цен в 2,0–2,5 раза на хлеб и другое продовольствие, а затем на промышленные товары, распределявшиеся по карточкам.

Пайковая цена ржаного хлеба как основного продукта питания для большинства населения России во время войны и впервые послевоенные годы в разных регионах России летом 1946 г. колебалась от 75 копеек до 1 рубля 15 копеек за 1 кг, когда его коммерческая цена составляла от 8 до 10 рублей за килограмм. В сентябре 1946 года Совет Министров СССР и ЦК ВКП (б) начали так называемую кампанию за экономию хлеба, первым шагом которой стало решение о повышении пайковых цен. Данный вопрос регулировался постановлением Политбюро 6 сентября 1946 г. [2, с. 69].

Население проявляло недовольство. В письме М. Васильевой из села Звериноголовского Курганской области говорилось: «Ты знаешь, что у нас здесь делается? Паек всем отказали, дают хлеб только партактиву, а я вот работаю, а мне хлеба нет. И знаешь, Мария, хлеба нигде не купишь, шныряют мильтошки, да и где вывернешься, уже один пуд стоит 400 рублей. Знаешь, весь народ ревет, а особенно дети, знаешь, у нас в конторе только слезы. Ты только подумай: мужей побили, а детей решили заморить с голоду» [5, с. 11].

Управление МГБ СССР посветило большую группу документов настроений населения в связи с голодом 1946–1947 годов. Среди них выделяются: «О настроениях в связи с повышением пайковых цен на продукты питания» (сентябрь 1946 г.); «О политических настроениях населения в связи со снижением норм выдачи хлеба и снятия со снабжения отдельных групп населения» (октябрь 1946 г.); «О нездоровых политических настроениях и высказываниях на почве продовольственных трудностей» (октябрь 1947 г.) и др. [4, с. 119].

27 сентября 1946 г. правительство и Центральный Комитет партии приняли совместное Постановление «Об экономии в расходовании хлеба» [2, с. 73], которое вызвало ещё больший общественный резонанс, особенно в плане



выражения настроений недовольства, чем предыдущее решение. В соответствии с этим постановлением с 1 октября 1946 г. предусматривалось значительное сокращение контингента населения находящегося на нормированном снабжении. Прежде всего, пострадали жители сельской местности, а именно: рабочие и служащие совхозов, подсобных хозяйств и МТС, предприятий местной промышленности и другие категории. Всего в сельской местности было снято с пайкового снабжения хлебом 23 млн человек. Госплану СССР было поручено к 30 октября представить, предложения о дальнейшем сокращении контингента населения, который снабжался пайковым хлебом. Одновременно ухудшалось качество выпекаемого хлеба: с 1 ноября 1946 г. была официально установлена норма примеси овса, ячменя, кукурузы при хлебопечении до 40 % [2, с. 74]. Все эти перемены незамедлительно сказались на настроениях населения.

В связи со снятием с пайкового снабжения в деревни среди рабочих совхозов, МТС стал наблюдаться обратный процесс – они покидали свои рабочие места, пытались устроиться на работу в городе. В сложившейся обстановке местные власти пребывали в растерянности. С 1 октября им пришлось заниматься только одним вопросом: распределять хлебные карточки и рассматривать многочисленные жалобы населения, снятого с пайкового снабжения.

Проведенная властью политика, а именно: принудительные хлебозаготовки, оставившие деревню без хлеба, затем сокращение категорий населения, получающих гарантированный минимум продовольствия, уменьшение объемов продажи хлеба и упорное нежелание властей расконсервировать государственный резерв при обострившемся кризисе снабжения, можно сказать, «подготовила» голодную зиму 1946–1947 годов.

Подготовка и проведение выборов в Верховный Совет РСФСР (конец 1946 – начало 1947 г.) совпали по времени с пиком голода во многих регионах страны. Заметно прослеживается резкое усиление негативного отношения части населения к данной политической кампании. Один из рабочих Макушинского зерносовхоза Курганской области говорил: «Вряд ли в эти выборы все будут голосовать за коммунистов. Я вот не голосовал за них и голосовать не думаю, всех рабочих лишили пайка». Из надписей на избирательных бюллетенях: «Хлеба нет, такой власти не надо», «Голодом не голосую», «Я сейчас ем траву и голосовать буду против» [5, с. 14].

Крестьяне проявляли недовольство тем, что почти весь урожай, выращенный ими в колхозах, изымался «для государственных нужд». Некоторые из них реагировали на это своеобразно. Осенью 1946 года колхозница сельхозартели «Культура» Мокроусовского района Курганской области Е. Кабакова говорила своим подругам: «Пусть пропадет весь хлеб на полях и возьмется прахом. Все равно колхозникам не достанется. Картофель копать не будем, пусть останется под снег, потом себе выкопаем» [5, с. 15].

Голод 1946–1947 годов спровоцировал огромную волну преступлений. Для спасения односельчан от голода многие председатели колхозов вынуждены были изворачиваться и обманывать вышестоящее начальство. Это часто квалифицировалось как разбазаривание, а иногда и как воровство государственного

хлеба. В колхозе имени Чапаева Варгашинского района Курганской области в середине июля 1946 года по указанию председателя колхоза Нестерова срезали 379 кг ржаных колосьев и разделили между колхозниками. Нестеров был привлечен к уголовной ответственности за то, что сделал это до выполнения плана хлебозаготовок [5, с. 17]. Нужно помнить, что это не единичный случай для того времени.

В 1946–1947 годах ужесточился контроль за хранением хлеба. За хищение зерна предусматривались следующие виды наказания – лишение свободы сроком до 10 лет с конфискацией имущества и расстрел. Подавляющее большинство осужденных за кражу зерна составляли действительно голодные люди, в том числе женщины и дети. Они вынуждены были красть хлеб, чтобы выжить. Но были и крупные хищения зерна в целях спекуляции и наживы.

Точных данных о количестве умерших от голода 1946–1947 годов нет. Врачей заставляли маскировать истинную причину смертности диагнозами желудочно-кишечных заболеваний, лишь косвенно можно предположить, что количество смертных случаев на почве голода было немалым [4, с. 119]. Наблюдалась высокая детская смертность. Например в Курганской области среди детей в возрасте до одного года она составляла на 100 родившихся: в 1945 г. – 7,7 %, 1946 – 9,0 %, в 1947 г. – 18,4 % [6, с. 106]. По данным В. Ф. Зимы, в целом по СССР в 1947 году по сравнению с 1946 детская смертность увеличилась на 81 % [1, с. 41]. Особенно много детей болело кишечными заболеваниями, в том числе дифтерией и токсической диспепсией. Наблюдался рост заболевания туберкулезом и рахитом.

В 1947 году в РСФСР умерло 1462,4 тыс. человек, то есть на 402,8 тыс. больше, чем в 1946 году. Из общего числа умерших 461 тыс. человек (31 %) составляли дети до четырехлетнего возраста, а из них 73 % в возрасте до одного года. Много умирало людей старше 60 лет (278,4 тыс. чел.). В сельской местности число умерших было на 188 тыс. человек больше, чем в городских поселениях, причем чаще умирали мужчины [2, с. 76].

В течение 1947, 1948 и даже в начале 1950-х годов во многих регионах России наблюдались периодические перебои в снабжении торговой сети хлебом и другими продуктами первой необходимости. Так, весной 1948 г. большие проблемы в торговле хлебом были отмечены в Новосибирске. Продовольственный кризис не был таким образом до конца разрешен и после 1947 года, когда была отменена карточная система и проведена денежная реформа. К началу 1950-х годов основная масса советских крестьян уже не голодала, но структура их питания была весьма далека от рациональных норм.

#### Список использованных источников

1. Зима, В. Ф. Голод в России 1946–1948 годов / В. Ф. Зима // Отечественная история. 1993. – № 1. – С. 35–52.
2. Зубкова, Е. Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность (1945–1953 гг.) / Е. Ю. Зубкова. – М. : РОССПЭН, 1999. – 229 с.

3. Ломшин, В. А. Крестьянство и власть Мордовии в послевоенный период (1946–1950-х гг.) / В. А. Ломшин ; НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовии. – Саранск, 2008. – 376 с.
4. Российская повседневность: вторая половина XIX – начало XXI века : учебное пособие / под редакцией Л. И. Семенниковой. – М. : КДУ, 2009. – 224 с.
5. Федченко, М. Н. Повседневная жизнь советского человека (1945–1991 гг.) : монография. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2009. – 231 с.
6. Шалак, А. В. К оценкам масштаба голода 1946–1947 гг. / А. В. Шалак // Историко-экономические исследования. – 2009. – Т. 10, № 2. – С. 100–108.

## **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИНЖЕНЕРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

**С. Е. Каплина**

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Развитие инженерного образования на современном этапе определяется как инновационное инженерное образование. Инновационность образования задается новыми требованиями к специалисту технического профиля в эпоху информационного общества. Главной целью становится подготовка и воспитание не только интеллигентной, высокопрофессиональной, творческой, но и профессионально мобильной личности. Новому обществу необходим иной тип личности: гибкой, умеющей быстро приспосабливаться к любым изменениям, самостоятельной, инициативной.

При этом важнейшими задачами, которые ставят перед собой образовательные учреждения инженерного образования, являются:

- разработка практическо-ориентированных учебных программ, соответствующих потребностям студентов и работодателей;
- совершенствование методов обучения техническим дисциплинам;
- поддержка использования технических и мультимедийных средств в подготовке технических кадров;
- интеграция языковых и гуманитарных дисциплин в инженерное образование;
- управленческая подготовка инженеров;
- содействие защите окружающей среды.

Инновационные и интерактивные методы и формы обучения завоевывают сегодня все большее признание и открывают новые возможности. Исследования показали, что одним из эффективных инновационных методов формирования личности будущего инженера в процессе обучения является междисциплинарное экологическое проектирование, которое позволяет интегрировать знания обучающихся из разных областей наук вокруг решения проблемы профессионального содержания.

Наши исследования показали, что одним из эффективных инновационных методов обучения иностранному языку студентов строительных специальностей на старших курсах является междисциплинарное экологическое проекти-

рование, которое позволяет интегрировать знания обучающихся из разных областей наук вокруг решения одной проблемы, в нашем случае – экологического содержания, реализуя таким образом междисциплинарный подход в инженерном образовании.

Междисциплинарное экологическое проектирование представляет собой процесс творчества студентов, решающий нестандартные научно-учебные задачи. В ходе обучения студенты овладевают комплексом профессиональных и специальных компетенций. Предполагается, что в процессе реализации метода междисциплинарного экологического проектирования студенты смогут приобрести следующие необходимые творческие и профессиональные навыки:

- самостоятельность в формулировании задачи или проблемы;
- выдвижение гипотезы и определение способов ее проверки;
- анализ полученных данных и выбор метода их обработки;
- обоснование возможности практического применения полученных результатов;
- определение меры личного, творческого и прикладного участия в решении поставленной задачи или проблемы.

Применение инновационного метода междисциплинарного экологического проектирования будет успешным при выполнении следующих условий:

- создание необходимой мотивации, обеспечивающей конкретный интерес к содержанию рассматриваемой экологической проблемы;
- важность информации и ее значение для студентов, которая получена при рассмотрении и решении данной конкретной экологической проблемы;
- отражение междисциплинарных связей поставленной экологической проблемы в методах, формах и средствах реализации экологического проектирования.

Как известно, любая инновация или образовательный проект опираются на отдельные, уже сложившиеся и эффективно функционирующие в существующей практике средства и условия. В основе метода междисциплинарного экологического проектирования лежит специально разработанная профессионально-интегрированная интенсивно-коммуникативная технология обучения будущих инженеров. Если ранее обучение в вузе рассматривалось как освоение необходимых знаний, умений и навыков, формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, то сегодня в сфере образования говорят о профессионально личностном развитии. Оно проявляется в изменении личностных отношений, развитии профессионального самосознания, динамике «образа Я», профессиональных самооценок, критериев профессионального успеха, формировании профессиональной ментальности и мобильности [1].

Содержание технологии имеет триединую направленность: знания, действия, субъектность, что соответствует требованиям, предъявляемым к современному инженеру. Характерными чертами содержания технологии являются инвариантность этапов подготовки (теоретическая, практическая, нравственно-психологическая) и условий эффективности обучения, а также симультанность, обеспечивающая одновременное использование методов, форм и средств не-

скольких технологий обучения, которые в целом обеспечивают формирование личности будущего инженера.

Интенсифицирующий потенциал технологии заключается в следующем:

- профессионально-интегрированное содержание является информационно более емким, чем «попредметное», и направлено на формирование умения мыслить системно, категориями (О. П. Околелов) [4];

- профессионально-интегрированное содержание обладает большими возможностями для формирования критического мышления обучаемых, так как позволяет им свободно оценивать факты, события, легче находить новые способы решения (Ю. И. Леденев) [3];

- учебный процесс, построенный на интегративной основе, способствует развитию способности видеть нечто общее за внешне разнокачественными процессами (Г. В. Лаврентьев) [2];

- интегрирование содержания гуманитарных и специальных дисциплин нацелено на формирование диалектического мышления студентов за счет использования проблемных ситуаций и межпредметных задач различных уровней трудности;

- интеграция разнохарактерного содержания усиливает познавательный интерес, повышает личностную и профессиональную мотивацию изучения интегрированной дисциплины.

В нашем исследовании метод междисциплинарного экологического проектирования с учетом профессионально-интегрированной интенсивно-коммуникативной технологии обучения студентов технических специальностей основывается на следующих педагогических принципах:

1) принципе *целеполагания и осознанной перспективы*, который предопределяет мотивацию студентов, направленную на осознанное восприятие учебного материала. Реализация этого принципа предполагает:

- усвоение знаний, умений и навыков;

- формирование профессиональной компетентности, метапрофессиональных качеств и квалификаций;

- создание условий для раскрытия творческого потенциала в профессиональной деятельности;

- формирование определенного уровня экологического сознания.

2) принципе *модульности*. Экологическое содержание предметов учебного курса разделено на модули, изучение которых ведется в соответствии со специально разработанным графиком и приоритетом формирования метапрофессиональных качеств будущего инженера.

Каждый модуль представляет собой логически заверченный блок учебного материала, направленный на формирование или совершенствование того или иного компонента экологической компетенции. В содержании каждого блока предусмотрено относительно самостоятельное изучение отдельных его элементов. Реализация этих положений дает возможность студентам более рационально использовать возможности самообразования. Этот факт приобретает особую актуальность в связи с тем, что эффективность профессиональной дея-

тельности специалиста, его востребованность современным производством связана, прежде всего, с его общим уровнем научно-технической и практической подготовки, личностными и культурно-нравственными качествами, навыками самообразования и самовоспитания;

3) принципе *динамичности и оперативности*. В каждом модуле предусматривается соответствие объема учебного материала программе дисциплины при одновременной возможности изменения его содержания с учетом социального заказа, видами экологических задач, а также дальнейшим развитием науки и техники.

В содержании каждого блока предусмотрена оперативная возможность изменения или дополнения отдельных частей программного материала, замена устаревших положений на более современные с учетом социальных, экономических и экологических факторов. Благодаря гибкости и подвижности структурных элементов, методов и форм работы возможно наиболее эффективное формирование экологической и профессиональной компетенций будущих специалистов;

4) принципе *интеграции*. Становление инженера с широким научным кругозором и высоким уровнем экологического сознания наиболее успешно решается при интегрированном подходе к образовательному процессу в вузе.

Для успешного решения задачи подготовки современного инженера, легко решающего профессиональные вопросы с учетом экологической ситуации на подлинно научной основе, необходимо глубоко вникать, изучать и систематически учитывать характер связей между предметами разных циклов и предметами, объединенными в один цикл. При формировании экологического сознания и компетенции важно учитывать существующие междисциплинарные связи, определять предмет и методы исходя из главной задачи – развития экологической и профессиональной компетенций личности будущего специалиста. Особенностью такого обучения является то, что все знания и умения, получаемые при изучении как специальных, так и гуманитарных дисциплин, обобщаются, систематизируются и синтезируются в содержании интегрированных курсов и у обучаемого складывается общенаучное, общекультурное представление об экологической деятельности человека в любой сфере;

5) принципе *интенсификации*. Под «интенсификацией» процесса формирования личности будущих инженеров мы понимаем комплексную систему, интегрирующую многосторонние меры (социального, психологического, методического, организационного порядка), направленные на повышение эффективности процесса обучения в соответствии с поставленными целями и задачами.

6) принципе *проблемности*. Формирование личности будущего инженера с использованием метода междисциплинарного экологического проектирования ведется на основе проблемного подхода к усвоению специальных и гуманитарных знаний, в результате чего обеспечивается творческое отношение студентов к учению и к своей будущей профессии, вырабатывается творческое воображение, формируется способность открывать новые знания, развивать мета-

профессиональные качества. В процессе обучения студенты учатся находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования, полноценно использовать свои профессиональные и личностные качества в процессе имитации будущей профессиональной деятельности, направленной на решение острых экологических проблем. Основой этого принципа являются следующие положения:

- содержание каждого блока излагается проблемным методом;
- при изучении конкретной дисциплины у студентов появляется возможность самостоятельно включать усвоенную систему гуманитарных, специальных и общенаучных знаний в процесс решения поставленных перед ними проблемных учебных задач;
- реализация принципа проблемности предусматривает применение активных форм обучения, в результате чего у студентов формируются навыки самоопределения и самореализации в будущей профессиональной деятельности;

7) *принципе индивидуализации*. Обеспечивает возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям студентов, позволяет вести педагогический учет дифференциально-психологических и профессиональных особенностей. В процессе обучения студенты учатся осознавать себя личностью, выявлять и раскрывать свой творческий и профессиональный потенциал. При выполнении самостоятельной работы от студента требуется достаточно высокий уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, и если эта самостоятельность удовлетворяет студента, то у него появляются потребности самосовершенствования и самопознания, что говорит о его непосредственной готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Реализация принципа индивидуализации основывается на следующих положениях:

- учитывается индивидуальный темп формирования профессиональной и экологической компетенций в процессе обучения, в соответствии с которым отбираются оптимальные формы и методы обучения;
- предусматривается свобода выбора уровня сформированности компетенций;
- в начале и в завершении изучения каждого блока программного материала предусматривается применение индивидуального контроля и самоконтроля как формы обратной связи с преподавателем, что при неадекватном восприятии решаемой проблемы позволяет своевременно вносить необходимые коррективы;
- учитываются индивидуальные потребности обучающихся, в связи с чем исходя из индивидуализированных целей обучения содержание и глубина изучения отдельных блоков определяется специализацией и типом экологических задач;

8) *принципе коммуникативного подхода*. Профессиональная деятельность любого специалиста немыслима без общения. Общение – это особый вид дея-

тельности, который, как правило, обслуживает все другие виды человеческой деятельности (учение, труд и др.).

Феномен общения раскрывается широко при коммуникативном обучении, которое необходимо осуществлять в условиях, адекватных будущей профессиональной деятельности. При таком обучении учитываются личностные и профессиональные характеристики (природные свойства, умения, опыт, контекст деятельности, чувства, эмоции, интересы, статус), создаются условия общения, возникает коммуникативная мотивация, целенаправленность говорения, формируются взаимоотношения.

Общение в процессе обучения является, по существу, специфической системой взаимопонимания и взаимодополнения друг друга для всех участников совместной деятельности. Оно становится таким элементом, который повышает кругозор, обеспечивает апробацию полученных знаний, создает условия для публичной дискуссии и обмена мнениями студентов между собой (В. А. Трайнев, И. В. Трайнев) [1].

В результате в процессе обучения у студентов формируются новые метапрофессиональные качества и квалификации, необходимые будущим инженерам для осуществления профессиональной деятельности с целью решения экологических задач. Таким образом, интенсивность обучения позволяет глубоко осваивать большие объемы информации, а коммуникативная доминанта – доводить эти объемы до уровня профессионального использования на практике;

9) *принципе личностно-деятельностного подхода*. Позволяет реализовать комплексную дидактическую цель, определяющую структуру и содержание рабочих программ дисциплин. В них предусматривается не только усвоение знаний, но и способов этого усвоения, а также деятельность по развитию познавательных сил, метапрофессиональных качеств и творческого потенциала личности будущего инженера. При этом студент ставится в центр образовательного процесса.

Основу этого принципа определяют следующие положения:

– приближение учебного процесса к будущей производственной деятельности студентов за счет формулирования целей обучения в терминах этой деятельности;

– в содержании блоков для расширения кругозора будущих инженеров, воспитания у них экологического сознания и общей культуры включаются межпредметные связи с соответствующими элементами гуманитарных и естественнонаучных знаний.

Междисциплинарное экологическое проектирование ориентировано, во-первых, на развитие самостоятельности студентов, их интеллектуальной, познавательной и творческой активности; во-вторых, оно позволяет выстроить учебный процесс в соответствии с профессионально-интегрированной интенсивно-коммуникативной технологией; в-третьих – способствует развитию экологического сознания и формированию экологической компетенции будущих инженеров.



Безусловно, центральным понятием проективного образования является проект, ведущими характеристиками которого можно определить новизну, оригинальность и возможность последующего воплощения в практику. Кроме того, проявление самостоятельности студентами, поощрение их нестандартных подходов к решению насущных экологических проблем соответствует современным тенденциям реформирования высшего профессионального образования, когда студент из получателя готового продукта становится активным участником образовательного процесса, способного непосредственным образом влиять на него.

На наш взгляд, применение метода экологического проектирования поможет увидеть общие подходы к инновационному обучению вообще и окажет практическую помощь преподавателям всех уровней в дальнейшей самостоятельной работе по формированию личности будущего инженера.

#### **Список использованных источников**

1. Каплина, С. Е. Профессиональная мобильность: основы, концепции, технологии / С. Е. Каплина. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany. – 490 p.
2. Лаврентьев, Г. В. Формирование интегративной культуры будущих специалистов в процессе обучения студентов инженерно-экономического факультета / Г. В. Лаврентьев, А. В. Нечаева // Инженерное образование. – 2007. – № 4. – С. 164–173.
3. Леденев, Ю. И. Интегративность как принцип преподавания иностранных языков на специальном факультете / Ю. И. Леденев // Лингвистическое образование: профессия, миссия, карьера : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2003. – С. 159–163.
4. Околелов, О. П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О. П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45–50.

### **ПРОЕКТ «Я И МОЯ СЕМЬЯ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ И ЧУВСТВА ПРИНАДЛЕЖНОСТИ К СВОЕЙ СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ**

**М. В. Каргина, Н. В. Кондрашова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Воспитание уважения детей к семье, родителям и старшим поколениям, подготовка личности к браку и семейной жизни на основе традиционных семейных и нравственных ценностей являются основополагающими задачами воспитания духовно-нравственной личности. В ФГОС дошкольного образования подчеркивается необходимость формирования у ребенка основ личностной культуры будущего гражданина и семьянина. Ценно, что в той картине мира, которая должна сложиться у ребенка к концу дошкольного возраста, особое место занимает семья, представления о ней, развитие уважительного отношения и

чувства принадлежности к своей семье, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи и общества [3].

На основе анализа современных программ для ДОО можно выделить основные целевые ориентиры и критерии для определения сформированности уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье: ребенок уверенно называет свои имя и фамилию, имена и отчества своих родителей, (дедушек и бабушек), ребенок понимает родственные отношения (мама, папа, родители, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка, муж, жена, дядя, тетя, племянник, племянница), называет слова, обозначающие родство (мама, папа, родители, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка, дядя, тетя, племянник, племянница, двоюродный брат, двоюродная сестра, прадедушка, прабабушка); дошкольник проявляет интерес к истории своей семьи и ее традициям; дошкольник проявляет эмоциональную отзывчивость на состояние близких друзей, уважительное отношение к членам своей семьи, старается радовать старших своими хорошими поступками; ребенок готов или стремится проявлять свою заботу о родных и близких, помогая им, выполняя свои домашние обязанности; дошкольник проявляет интерес и уважение к профессиональной деятельности своих родителей, ребенок проявляет любовь к родителям и интересуется жизнью семьи и т.д. [2].

На основе обобщения современных достижений педагогической теории и практики был подготовлен проект «Я и моя семья», который апробировался во время психолого-педагогической практики на базе МАДОУ «Центр развития ребенка № 4». Цель проекта: углубление представлений детей старшего дошкольного возраста о семье, формирование у детей знаний о своей семье, родственных отношениях, семейных традициях и родословной, повышение роли семейных ценностей в становлении личностей детей старшего дошкольного возраста. Задачи проекта: сформировать представление о себе и своей семье, учить разбираться в родственных связях, проявлять заботу о родных людях; побуждать детей к выполнению добрых дел для семьи; развивать творческие способности, речь детей, сообразительность, любознательность, наблюдательность, коммуникативные навыки, воспитывать любовь и уважение к членам семьи.

При реализации проекта «Я и моя семья» проводились: беседа на тему «Моя семья»; игра-загадка «Моя семья»; тест «Рисунок семьи»; режиссерская игра «Шесть кукол»; чтение и анализ произведений (Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек» (басня), Д. Габе «Работа», В. Сухомлинского «Именинный пирог»); беседа на тему «Моя семья в будущем»; сюжетно-ролевая игра «Семья»; дидактические игры («Скажи наоборот», «Сравни – кто старше? Кто младше?», «Если я...» и «Скажи ласково»); изготовление открыток для папы и мамы; сценка «Три мамы», семейный досуг «Вечер дружной семьи» и пр.). Отстоимся на каждом из мероприятий более подробно.

В первый день проводилась беседа с детьми на тему «Моя семья» с целью определить уровень сформированности знаний детей о своих близких людях, родственниках, об истории, традициях и увлечениях своей семьи, воспитывать

уважительное отношение к своей семье. В ходе беседы были заданы следующие вопросы: 1) Что такое семья? Расскажи о своей семье...; 2) Есть ли в вашей семье что-нибудь интересное (увлечения, традиции, семейные альбомы)? 3) Если бы ты встретил волшебника, и он предложил бы тебе выполнить три желания для тебя и членов твоей семьи (твоих близких), что бы ты им пожелал? (Если ребенок называет только пожелания для себя, взрослый уточняет); 4) Что бы ты хотел пожелать для своих родителей, бабушки (братьев, сестер)?; 5) Что ты можешь рассказать о том, что было в твоей семье раньше, когда бабушка и дедушка были молодыми?; 6) Что ты знаешь о твоих прадедушках и прабабушках? (чем они занимались, где работали, как жили)?; 7) Как ты думаешь, для чего человеку нужна семья?

В ходе реализации проекта проводилась игра-загадка «Моя семья» с целью изучить уровень представлений и обогатить знания детей о социальных ролях и родственных связях, научить определять родственников по характерным признакам, развивать речь, внимание, мышление, быстроту реакции, воспитывать интерес к знанию родственников. Дети в игровой форме отгадывали загадки о всех членах многопоколенной семьи.

Во второй день с детьми проводилась диагностика «Рисунок семьи», которая предназначена для выявления особенностей внутрисемейных отношений. Рисунок поможет прояснить отношения ребенка к членам своей семьи, то, как он воспринимает их и свою роль в семье, а также те характеристики отношений, которые вызывают в нем тревожные и конфликтные чувства.

Игра «Распределение обязанностей» проводилась с целью объяснить важность и значимость того, что у каждого в доме были свои трудовые обязанности, закрепить знания детей о трудовой деятельности в семье, развивать речь и быстроту реакции, воспитывать желание взять на себя обязанности по дому, в помощь родным, воспитывать честность при распределении обязанностей. В ходе игры дети обсуждали, кто из членов семьи готовит пищу, убирает квартиру, моет посуду, стирает одежду, гладит бельё, шьёт, вяжет носки и варежки, ходит в магазин за покупками, убирает игрушки, поливает цветы, вытирает пыль и пр.

Игра «Продолжи пословицу» организовывалась с целью научить детей подбирать недостающие слова в пословице по смыслу, воспитывать положительное отношение к семейным ценностям и родственным отношениям.

Организовывалась режиссерская игра «Шесть кукол» с целью продолжать формировать представления детей о семейной жизни и социальных ролях, формировать знания детей о семье, научить проектировать сюжетно-ролевую игру, воспроизводить в игре быт семьи, воспитывать уважительное отношение к членам семьи. Она проводилась в три этапа: 1) предворительная беседа о семье; 2) знакомство ребенка с игрушками (педагог дает ребенку по одной игрушке и просит ребенка назвать, что это такое...); 3) педагог говорит: «Посмотри, кто здесь живет!» и предлагает посмотреть на шесть фигурок, а затем решить, кто из них кем будет и чем они сейчас занимаются. После этого ребенок

самостоятельно играет в «семью»..., сопровождая свою игру констатирующей речью [4].

Осуществлялось чтение и анализ произведения Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек» с целью объяснить детям, что семья это самое дорогое и близкое, что есть у человека, а сплоченность семьи это фундамент благополучия, научить детей находить главную мысль в тексте, развивать речь, слуховое внимание, воспитывать уважение и сострадание к пожилым людям и родителям.

С детьми проводилась беседа на тему «Моя семья в будущем» с целью сформировать представления об особенностях семейной жизни и семейных взаимоотношениях в каждой семье, воспитывать положительное отношение к своему собственному «я», развивать речь детей, умение рассказывать, умение отвечать полными предложениями, фантазию, воспитывать интерес к своей семье и деятельности ее членов. Дошкольникам были заданы следующие вопросы: Когда ты вырастешь, у тебя будет семья? С кем ты будешь жить?; А ты выйдешь замуж (женишься)? Какая у тебя будет жена? (Какой муж?); Ты будешь жить в городе или деревне? Почему?; Когда ты вырастешь, и у тебя будет своя семья, ты будешь жить вместе с мамой и папой или отдельно? Почему?; Когда ты вырастешь, у тебя будут дети? Кто, мальчик или девочка? Почему? (Если нет, то почему); Вы будете ходить вместе в гости? К кому?; Расскажи, что ты купишь своим детям (дочке, сыну)?; Что ты им будешь запрещать делать?; А ты их будешь наказывать? Как? Почему? [1].

Организовывалась сюжетно-ролевая игра «Семья» с целью сформировать представления о социальных ролях в семье, научить детей творчески воспроизводить в играх быт семьи, развивать умение готовить обстановку для игры, подбирать атрибуты и предметы-«заместители», воспитывать положительные взаимоотношения между детьми в процессе совместной игры, обогащать представления детей о составе семьи и многороловом поведении каждого члена семьи (мужчина – папа, дедушка, сын, брат; женщина – мама, бабушка, дочь, сестра).

Осуществлялось чтение и анализ произведения Д. Габе «Работа» с целью объяснить, как важно, чтобы у каждого в семье были свои обязанности, научить детей внимательно слушать рассказ, отвечать по нему на вопросы, формировать представления о трудовой деятельности в семье, побуждать к оказанию сильной помощи дома.

Организовывалась игровая деятельность «Найди лишнюю пословицу» с целью научить находить общее и различное, понимать смысл пословицы, развивать умение сопоставлять, воспитывать интерес к истории, семейным ценностям и традициям. В ходе игры дошкольникам зачитывалось по несколько пословиц, из которых они должны были выявить ту, которая была не о семье.

Проводилась дидактическая игра «Если я...» с целью закрепить знания о родственных связях, сформировать представления о том, кто кому кем приходится в семье, развивать речь, логическое мышление, быстроту реакции, воспитывать интерес к семье, к родственникам.

Осуществлялось чтение и анализ произведения В. Сухомлинского «Именинный пирог» с целью воспитывать уважение и заботу к пожилым родственникам.

Дидактическая игра «Скажи ласково» проводилась с целью учить называть членов семьи с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, развивать речь, воспитывать у детей эмоционально-положительное отношение к родственникам и стремление называть членов своей семьи ласково (папочка, папенька, дедушка, дедуля и пр.).

Организовывалась продуктивная деятельность – дети создавали открытки для папы к празднику 23 февраля «Мундир» и для мамы к празднику 8 Марта «Тюльпаны любимой маме». В процессе НОД наряду с обучающими и развивающими задачами решались воспитательные задачи, направленные на формирование доброго отношения к маме, папе и стремления радовать их подарками сделанными своими руками.

Осуществлись чтение и анализ произведения А. Митяева «За что я люблю маму» с целью показать значение мам в жизни детей, сформировать представление о роли мамы в жизни ребенка.

В ходе дидактической игры «Скажи наоборот» решались следующие задачи: научить подбирать слова противоположного значения по теме «семья», развивать словарь антонимов, логическое мышление, внимание, наблюдательность, речь, воспитывать интерес в нахождении противоположностей.

В процессе игры «Собери пословицу» закреплялись знания пословиц о семье. Дошкольники научились соотносить начало пословицы с ее продолжением, развивать память детей, умение логически мыслить и подбирать подходящие слова по теме, воспитывать интерес к пословицам о семье.

Дидактическая игра «Сравни – кто старше? Кто младше?» проводилась с целью закрепить знания о возрастных понятиях, формировать умение сравнивать родственников по возрасту, воспитывать уважение к старшим и заботливое отношение к младшим.

Чтение и анализ произведения С. Погореловского «Попробуй волшебником стать» организовывались с целью сформировать нравственные понятия о хороших поступках, развивать умение понимать желания близких людей, воспитывать стремление к совершению хороших поступков по отношению к своим близким. В ходе игры дети становились волшебниками добрых дел и вербально совершали добрые поступки по отношению к своим близким.

Организовывалась сценка «Три мамы» с целью сформировать представление о труде мам, развивать артистизм детей, речь, воспитывать чувство благодарности к родным людям. В процессе инсценирования дошкольники познакомились с мамами разных поколений (мама, бабушка, прабабушка и пр.).

Завершался проект организацией семейного досуга «Вечер дружной семьи» с целью привлечь внимание к семье, показать её ценность для каждого человека, совершенствовать качество работы детского сада при взаимодействии с родителями. Обогащать детско-родительские отношения опытом диалогического эмоционально-насыщенного общения. Вовлечь родителей в совместную с

детьми деятельность. Развивать творческие способности взрослых и детей в процессе совместной деятельности. Воспитывать привязанность к членам своей семьи, нравственное отношение к семейным традициям. В процессе досуга проводили конкурс на тему «Счастливый выходной день», шуточная игра «Семейные обязанности», конкурс «Что нам стоит дом построить», конкурс для мам и детей «Собери мужа», выступления детей (чтение стихотворений, выразительное чтение сказки для мамочки). В конце дети подарили мамам цветы, изготовленные своими руками.

Итак, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье у детей старшего дошкольного возраста – актуальная задача в области дошкольного образования, которая отражена в современных документах. Система отношений ребенка-дошкольника с миром весьма разнообразна и сложна, поэтому в условиях современного детского сада необходима проектная деятельность, направленная на формирование у детей знаний о своей семье, родственниках, семейных традициях и родословной, вовлечение родителей в совместную детско-родительскую культурно-досуговую деятельность и пр.

#### **Список использованных источников**

1. Диагностика социально-нравственного развития дошкольников в педагогическом процессе детского сада. Часть 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vseo-detishkax.ru>
2. Коломийченко, Л. В. Семейведение для малышей : программа семейно-полового воспитания детей дошкольного возраста / О. А. Воронова, Л. В. Коломийченко. – Пермь, 2007. – 121 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru)
4. Пухова, Т. И. Шесть кукол [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://shagi-irk.ru>

### **ПРИЕМ «АБСУРДИЗАЦИИ ХРОНОТОПА» В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ Б. АКУНИНА «СКАЗКИ ДЛЯ ИДИОТОВ»**

**А. Д. Карпов**

ФБГОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»  
г. Саранск, Россия

Категории времени и пространства являются принципиальными моделирующими средствами литературы, так как они определяют формы пространственно-временной организации произведения – хронотоп. При этом пространство хронотопа образует фабульный план, время – сюжетный. Подчеркнем, что пространственно-временная организация художественного мира в литературе XX в. значительно усложнилась по сравнению с традиционными простран-

ственно-временными парадигмами прошлых литературных эпох. Писатели демонстрируют виртуозную игру со временем и пространством, используя временные сдвиги, сопряжения разновременных пластов, расширяют пространственную ограниченность за счёт времени. Таким образом, **актуальность** нашего исследования очевидна и не вызывает сомнений. Она вытекает из необходимости исследования пространственно-временных отношений современной отечественной прозы. Время и пространство задают параметры художественного мира в произведениях, отражают структуру авторского сознания, его миропонимание, систему представлений, поэтому их интерпретация, на наш взгляд, есть не что иное, как поиск средств выражения авторской идеи.

Общеизвестно, что приоритет в изучении хронотопа («времяпространства») принадлежит М. М. Бахтину. В своей работе «Формы времени и хронотопа в романе» он обосновал, что хронотоп является основой для осмысления литературы и всей культуры в целом. Ученый утверждал, что «ведущим началом в хронотопе является время» [2, с. 100]. По мнению М. М. Бахтина, хронотоп есть не что иное, как неразрывная связь пространства и времени, причем время имеет здесь ведущее значение: «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом» [2, с. 235]. Обобщая эти утверждения, М. М. Бахтин дает следующее определение понятию «хронотоп» в литературе: «Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом» [2, с. 234].

Как отмечает И. К. Сушилина, на рубеже веков наступило время не только новых реальностей, другого мировидения, но и новой философии, которая борется за множественность истин, меняет взгляд на культуру и историю, отвергая ее линейность, детерминизм, идеи завершенности. «Философия эпохи постмодерна, осмысляющая эту эпоху, принципиально антитоталитарна. Она категорически отвергает метанарративы, что является естественной реакцией на длительное господство тоталитарной системы ценностей. Культура постмодерна складывалась через сомнения во всех позитивных истинах. Для нее характерны разрушение позитивистских представлений о природе человеческих знаний, размывание границ между различными областями знаний: она отвергает претензии рационализма на понимание и обоснование феномена действительности» [3, с. 130]. Таким образом, в литературе постмодернизма провозглашается принцип множественной вариативности жизни, мистификация становится особым способом интерпретации реальности. Среди многих значимых фигур современного литературного процесса одним из наиболее популярных на протяжении последних двух десятилетий является Борис Акунин.

Разумеется, в силу ограниченности исследования, мы не сможем проанализировать хронотопическую организацию всех произведений писателя. В связи с этим объектом нашего исследования является хронотоп города в сборнике Б. Акунина «Сказки для идиотов», в рассказах которого причудливо смешиваются три эпохи истории российского государства: императорская Россия, советский период и девяностые годы двадцатого века. Попытаемся вычленить

признаки каждого из этих временных отрезков, которые в хронотопе произведения находятся в тесной связи.

Период царизма в произведении репрезентован несколькими рядами лексем и онимов: профессии и вежливые обращения, части гардероба, наименования государственных организаций. Героями рассказов являются «*действительный тайный советник*» Гавриил Львович Курятников, к которому обращаются не иначе как, «*ваше превосходительство*» [1, с. 190], генерал-губернаторы («*Невольник чести*», «*Тефаль*»), неоднократно встречаются слова «*царь*» и «*император*», а среди второстепенных персонажей встречается «*умирающий драгун*». Из одежды того периода можно выделить «*подбитый ватой шлафрок*», «*потертую треуголку*». В хронотопе города Б. Акунина присутствуют минихронотопы *Пажеского корпуса* и *генерал-губернаторской резиденции*. Таким образом, период императорской России «встраивается» в современность, становясь неотъемлемой частью современной художественной реальности произведения.

Советское время репрезентовано в большинстве своем номенклатурными терминами и названиями партийных организаций, которые не мыслятся как пережитки прошлого, но находятся в активном употреблении и являются ныне действующими. Социализм характеризуется такими лексемами, как *делегаты, съезд, большевики и большевизм, партбилет, талон*. Встречаются названия партийных органов и учреждений: *райком, политбюро, Пролетарский завод*.

Современная реальность представлена гораздо полнее, поэтому можно заключить, что основой хронотопа является постсоветский период. В рассказах Акунина присутствуют герои нашего времени: вор в законе, журналист желтой прессы и т.д., становящиеся маркерами «лихих девяностых» в целом, и Москва «иной», абсурдной, в частности, созданной посредством ряда мистификаций реальности. Отдельного разговора заслуживает ряд неделимых по временной принадлежности словосочетаний парадоксального характера. Именно с их помощью автор и создает необычный образ Москвы, которая находится вне времени, на пересечении трех вех исторического процесса. На стыке царизма и социализма: «*Свято-Даниловский райком*», «*кавалер Ордена Подвязки и звезды «За заслуги перед отечеством» 2-й степени*». С помощью соединения дореволюционной лексики и современной созданы такие сочетания, как «*Императорское телевидение*», «*императорские выборы*». Подобного рода иронические сочетания свидетельствуют о намеренной сатирической абсурдизации хронотопа.

Очевидно, что акунинский эксперимент с временем и пространством, конструированием хронотопических парадоксов обусловлен характерной для его творчества «игрой» со временем и читателем (достаточно вспомнить, к примеру, «фандоринский» цикл). Разнополярные культурные коды, встречающиеся в рассказах, создают особый, зачастую комический эффект (*Императорские выборы, премьер-министр Виктор Степанович Лорис – Меликов, глава чеченских боевиков Хаджи Муратов*). Подобная игра смыслов является визитной карточкой автора, неотъемлемой особенностью стиля Б. Акунина. Второй причиной могут быть философские искания постмодернистов в целом, и



Б. Акунина в частности. Отказавшись от рационального понимания реальности, автор создает иное пространство, в котором, не смотря на его гротескность, есть ответы на все актуальные вопросы современного, пугающего мира: тележурналист Ипполит Вяземский поливает грязью благородных людей, потому что обязан здоровьем дочерей своему шефу («Невольник чести»), неадекватные поступки политиков объясняются тем, что в стане каждой из враждующих партий есть лазутчик, разрушающий ее изнутри («Спаситель отечества»), оправданием антисемитизма может служить только жестокость евреев по отношению к русским в период войны («PTSD»).

Таким образом, особый хронотоп города в сборнике сатирических рассказов Б. Акунина «Сказки для идиотов» – это результат фантастического смешения трех временных отрезков истории российского государства (императорская Россия, советский период, девяностые годы двадцатого века), а площадкой этого взаимодействия является город Москва. Также абсурдизация хронотопа – это ответ на абсурд времени, ответ пугающей автора действительности.

#### **Список использованных источников**

1. Акунин, Б. Сказки для идиотов / Б. Акунин. – М. : Олма-Пресс, 2002. – С.192.
2. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – X.
3. Сушилина, И. К. Современный литературный процесс в России : учебное пособие / И. К. Сушилина. – М. : Изд-во МГУП, 2001. – С. 130.

## **ЮРИДИЧЕСКИЕ ГАРАНТИИ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**К. А. Карпухина, Д. Г. Давыдов**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Государство, провозгласившее себя «социальным», реализует свою социальную политику, ориентируясь на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. В законодательстве определены и основные конституционно-социальные обязанности Российского государства:

- 1) охрана труда и здоровья людей;
- 2) установление гарантированного минимального размера оплаты труда;
- 3) обеспечение государственной поддержки семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан;
- 4) развитие системы социальных служб;
- 5) установление государственных пенсий, пособий и иных гарантий социальной защиты. В части 2 ст. 7 Конституции Российской Федерации [1] конкретизированы направления деятельности социального государства и перечислены соответствующие юридические гарантии социального государства.

Подчиненность наемного работника в процессе труда работодателю обязывает государство проводить определенную, социально ориентированную государственную политику, при которой контролируется эксплуатация наемного труда, а труд всегда охраняем.

Конституция не закрепляет и тем самым не обязывает государство предоставлять постоянную работу всем трудоспособным гражданам.

Таким образом, государственные гарантии в сфере труда существенно снижены, и, к сожалению, вопреки целям и задачам провозглашенного социального государства Конституция не ориентирует государство на создание рабочих мест, на которых требуется квалифицированный труд.

Защита от безработицы в основном реализуется через гарантии, предусмотренные трудовым законодательством в нормах о трудоустройстве, об изменении условий трудового договора по инициативе одной из сторон договора и в нормах, регулирующих увольнение работников по инициативе администрации. Трудовое законодательство гарантирует стабильность трудовых отношений. Это означает, что работодатель без согласия работника не может перевести его на другую работу, уволить без предусмотренных в Трудовом кодексе РФ [2] оснований и без соблюдения определенного порядка увольнения.

Важным моментом, раскрывающим социальную сущность государства, является предоставление юридических гарантий, касающихся справедливого и удовлетворительного вознаграждения за труд. В ст. 130 ТК РФ закреплены основные государственные гарантии по оплате труда работников. В систему гарантий входит: величина минимального размера оплаты труда в РФ; величина минимального размера тарифной ставки (оклада) работников организаций бюджетной сферы в Российской Федерации; меры, обеспечивающие повышение уровня реального содержания заработной платы; ограничение перечня оснований и размеров удержания из заработной платы по распоряжению работодателя, а также размеров налогообложения доходов от заработной платы; ограничение оплаты труда в натуральной форме; обеспечение получения работником заработной платы в случае прекращения деятельности работодателя и его неплатежеспособности в соответствии с федеральными законами; государственный надзор и контроль за полной и своевременной выплатой заработной платы и реализацией государственных гарантий по оплате труда.

Обеспечение необходимых условий труда и охраны труда является одной из основных гарантий социального государства и важнейшим направлением деятельности, как работодателей, так и органов государственной власти.

К числу юридических гарантий в сфере охраны труда относится также предоставление перерывов для отдыха и питания (ст. 108, 109 ТК РФ) и одного или двух выходных дней, причем продолжительность еженедельного непрерывного отдыха должна быть не менее 42 часов.

Все перечисленные выше государственные гарантии преследуют цель сохранения за работающими заработной платы и рабочего места, что, в свою очередь, служит необходимой предпосылкой достойного существования и уверенности в завтрашнем дне.

Формула «обеспечение достойной жизни человека» весьма востребована в современном мире. Она выступает и как важнейшая конституционная цель развития государства, и как один из основных признаков социального государства.

Понятие «достойная жизнь» воспринимается зачастую больше как морально-нравственная категория, а не нормативно-правовая, и каждый при определении ее содержания вкладывает в него свое субъективное восприятие составляющих ее элементов исходя из своего социального происхождения, социального положения, интеллектуального развития и жизненных установок.

Социальное государство обязано создавать условия, обеспечивающие каждому достойный уровень жизни и развития. Охрана государством личности, признание ее ценности потребовали закрепления на конституционном уровне таких прав, как право каждого на жилище; право каждого на охрану здоровья и бесплатную медицинскую помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения; право каждого на благоприятную окружающую среду; право на образование и право на общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

Доступность необходимых благ и услуг предполагает, что в условиях рынка, когда значительно возрастает зависимость человека от системы благ и услуг, необходимо не только участие государства в создании, расширении и совершенствовании этой системы, но и вмешательство в процесс получения и пользования теми или иными достижениями социального прогресса.

В российском законодательстве гарантии доступности важнейших благ и услуг не закреплены, но в отдельных статьях Конституции они прослеживаются. В ст. 43 гарантируется общедоступность довузовского образования в государственных и муниципальных учреждениях и на предприятиях. Доступность жилища гарантируется в п. 3 ст. 40 только малоимущим и другим указанным в законе гражданам.

Жилище – это помещение, специально предназначенное, оборудованное и пригодное для проживания человека. Жилище всегда являлось и является одним из основных материальных условий проживания человека, его естественной потребностью и естественным правом.

Закреплением в Конституции права на жилище достигаются несколько целей: 1) определяется нравственное требование общества, согласно которому каждый должен иметь крышу над головой, не быть вынужденным к бродяжничеству; 2) формулируется правовой принцип, определяющий действия всех ветвей власти в социальном государстве, а также содержание соответствующего законодательства; 3) данное право предстает как субъективное право, принадлежащее конкретному субъекту жилищных правоотношений (очереднику, нуждающемуся в улучшении жилищных условий, арендатору, нанимателю, собственнику).

Социальное право на образование является одним из слагаемых социального государства. Образование – это и право каждого человека, и обязанность

государства, это необходимый элемент и залог достойного и благополучного существования и развития человека. Получение образования – это достижение человеком определенного, установленного обществом или государством, уровня знаний и умений, удостоверяемое в современном мире, как правило, соответствующим документом.

Право на образование, на получение знаний, необходимых для жизни и продуктивной деятельности, всегда было естественной потребностью и естественным правом человека. Поэтому, как отмечают некоторые исследователи, его можно рассматривать как элемент права на жизнь, права на развитие.

В Российской Федерации гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях, а высшее образование – на конкурсной основе. Положения, закрепленные в ст. 40 Конституции и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [3], соответствуют международным стандартам в сфере образования.

В Российской Федерации гарантируется охрана здоровья. Человек, его жизнь и здоровье – высшие первичные социальные ценности. Именно на их основе формируются, определяются и оцениваются все остальные ценности и блага в современном обществе и в социальном государстве.

Социальное государство принимает на себя обязательства осуществлять целый комплекс мер, направленных на устранение причин ухудшения здоровья и на создание условий, при которых каждый человек может воспользоваться любыми не запрещенными методами лечения и оздоровительными мерами для обеспечения наивысшего достижимого на современном этапе уровня охраны здоровья.

Показателем выполнения обязательств государства по охране здоровья граждан является система финансирования и размер финансирования Программ государственных гарантий предоставления гражданам бесплатной медицинской помощи.

Нормальная жизнедеятельность человека невозможна без сохранения и укрепления его физического и психического здоровья, поддержания его долголетней активной жизни, предоставления медицинской помощи в случае не только утраты здоровья, но и как представляется в случае угрозы утраты физического и психического комфорта. В Конституции Российской Федерации отсутствуют нормы, связанные с регламентацией права на «наивысший достижимый уровень психического и физического здоровья».

До сих пор нет однозначного мнения по поводу задач и целей социального обеспечения. Сегодня существует представление о «широкой» и «узкой» сфере социального обеспечения. Представители «широкой» сферы предлагают включить в понятие социального обеспечения отношения по медицинскому обслуживанию и лечению, санаторно-курортное лечение и обслуживание, тогда как представители «узкой» сферы предлагают ограничить сферу социального обеспечения только выплатой пенсий, пособий и социальным обслуживанием.

Очевидно, что по своему содержанию право на социальное обеспечение включает комплекс мер, которые должно принимать государство по обеспечению обслуживания граждан в старости, при инвалидности, в случае потери кормильца, в период безработицы, болезни, беременности и в иных жизненных ситуациях, когда они не могут использовать собственный труд для систематического получения дохода либо вознаграждения за труд.

Социальное обеспечение имеет две стороны: во-первых, каждый имеет право на помощь и поддержку со стороны общества и государства, если в силу объективных обстоятельств он не может обеспечить себя сам; во-вторых, государство должно гарантировать предоставление достаточных средств для достойного существования лицам, объективно лишенным способности трудиться либо получать доходы в ответ на затраченный труд, а также помощь семье в связи с рождением и воспитанием детей.

В структуре государственной системы социального обеспечения выделяют пенсионную систему, систему пособий и компенсаций, систему социального обслуживания пожилых граждан, инвалидов, семей с детьми, безработных.

Юридические гарантии пенсионного обеспечения закреплены в Федеральных законах «О трудовых пенсиях в Российской Федерации», «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации», «Об обязательном пенсионном страховании в Российской Федерации», «Об основах обязательного социального страхования», «О пенсионном обеспечении лиц, проходивших военную службу, службу в органах внутренних дел, Государственной противопожарной службе, учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы, и их семей».

Система социальных пособий и компенсационных выплат в Российской Федерации охватывает тех, «кто не может встать на твердую почву в жизненной борьбе, кто нуждается в поддержке, кто страдает от экономической зависимости, от недостатка средств, от неблагоприятно сложившихся обстоятельств». К настоящему времени в России сложилась достаточно развитая система пособий, которые называются «социальными». Социальные пособия, как и пенсии, являются денежной формой обеспечения. Они предоставляются гражданам в установленных законом случаях в качестве одного из видов социального обеспечения, помощи и поддержки.

Таким образом, социальное обеспечение рассматривается как материальное обеспечение лиц, не имеющих средств к существованию вследствие постоянной или временной утраты трудоспособности из-за болезни, несчастного случая или увечья, старости, безработицы, потери кормильца, или необходимости содержания или воспитания детей, а также предоставления медицинского обслуживания. Очевидно, что право на социальное обеспечение отражает не столько возмещение вложенного труда, сколько помощь общества тем лицам, которые как члены общества заслуживают нормального существования.

Анализ социальных рисков, дающих право на социальное обеспечение, дает основание полагать, что единым основанием права на социальное обеспе-

чение является потребность в особых мерах социальной защиты, а также обязанность государства создавать условия, обеспечивающие достойную жизнь.

#### Список использованных источников

1. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 года // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.

2. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 года № 197-ФЗ (ред. от 05 октября 2015 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : КонсультантПлюс (дата обращения: 02.05.2016).

3. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 14 декабря 2015 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : КонсультантПлюс (дата обращения: 02.05.2016).

### «LASS MAL TALKEN, DIGGA» / «I DON'T KNOW WHY I START A SENTANCE IN ENGLISH Y LA TERMINO EN ESPAÑOL»: TRANSKULTURALITÄT, MIGRATION UND SPRACHVARIATION IM URBANEN RAUM

**M. Kasyanov**

Europa-Universität-Flensburg, Flensburg, Deutschland

Durch den unaufhaltsamen Prozess der Globalisierung verschmelzen u.a. geographische, politische, ökonomische und kulturelle Grenzen. Eine Folge davon ist Migration, was beispielsweise aktuell in der hitzigen Berichterstattung über die Flüchtlingskrise ersichtlich wird. Die Wechselbeziehung zwischen den Migranten und «Einheimischen» führt dazu, dass Kulturen und somit auch die Sprachen interagieren. Es ist ein unaufhaltsamer Prozess der Transkulturalität. Dabei werden kritische Stimmen laut, die die Entwicklung mit Besorgnis verfolgen und dafür plädieren, dass man seine Standardsprache schützt.

In Frankreich zum Beispiel gibt es seit 1994 das Sprachschutzgesetz „Loi Toubon“, das in 24 Artikeln den Gebrauch französischer Sprache regelt [1]. In 2000 wurden des Weiteren Quotenregelungen eingeführt, demnach im Fernsehen mindestens 40 Prozent der Filme aus Frankreich stammen müssen und im Radio 40 Prozent der Musiktitel französisch sein müssen [11]. Die Sprache wird durch eine Reihe von Institutionen beaufsichtigt, so etwa durch ein Gremium, das sich mit der Übersetzung englischer Begriffe befasst. Anstelle des Wortes *Computer* sollte man lieber das französische Wort *ordinateur* verwenden, die SMS steht für *le texto* oder die E-Mail für *le courriel*. Laut einer Umfrage unterstützt die Mehrheit der Franzosen das Sprachschutzgesetz [4]. Nichtsdestotrotz wird immer wieder ein umfassender und unaufhaltsamer Verfall des Französischen beklagt, wie etwa von dem Autor von «*Mélancolie Française*» Eric Zémour [11]. Schuld seien vor allem arabische und afrikanische Migranten.

Im Jahr 2000 vor dem Beitritt in die Europäische Union hat auch Polen ein Gesetz zum Sprachschutz erlassen. Es hieß dabei: «Das polnische Parlament beschließt:

- in Anbetracht dessen, daß die polnische Sprache ein Grundelement der nationalen Identität und ein Kulturgut ist,
- in Anbetracht der geschichtlichen Erfahrungen, daß die Bekämpfung der Sprache durch Eroberer und Okkupanten ein Werkzeug der Entnationalisierung war,
- in Anerkennung der Notwendigkeit eines Schutzes der nationalen Identität im Globalisierungsprozeß,
- in Anerkennung, daß die polnische Kultur ein Bestandteil beim Bau des gemeinsamen kulturvielfältigen Europas ist und die Bewahrung dieser Kultur nur durch den Schutz der polnischen Sprache möglich ist,
- in Anerkennung dieses Schutzes als Pflicht für alle Organe und öffentliche Institutionen der Republik Polen und Schuldigkeit ihrer Bürger dieses Gesetz.» [15].

Nach dem Vorbild Frankreichs sowie anderer Länder wie Polen, Island, Schweden oder Ungarn plädieren nun Kritiker in Deutschland für einen Zusatz im Verfassungsartikel 22 des Grundgesetzes mit der Formulierung: «Die Sprache in der Bundesrepublik ist Deutsch» [14]. Zwar wird bei diesen Debatten im Wesentlichen die zunehmende Anglisierung des Deutschen angeprangert, ein weiterer Aspekt bezieht sich jedoch auch auf die Migrationspolitik. Denn «Respekt vor unserer deutschen Sprache ist Respekt vor unserer Kultur und unserem Land, den wir von allen einfordern, die bei uns leben» [17]. Es wird dabei ersichtlich, dass Sprache und Kultur sehr eng miteinander verbunden sind. Ein Angriff auf bestehende Regeln und Normen wird häufig als Bedrohung empfunden. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden aus kulturwissenschaftlicher und linguistischer Perspektive der Zusammenhang zwischen Transkulturalität und Migration dargestellt sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Sprache diskutiert.

Gottfried Herder charakterisiert Kultur als ethisch fundiert, sozial homogen und nach außen abgegrenzt. In diesem so genannten Modell von Kugeln wird jede Kultur als eine Kugel aufgefasst. Damit tritt ein Abgrenzungsgedanke zum Vorschein: jedes Volk hat eine, nur ihm eigene Kultur, welche ihn von anderen Völkern unterscheidet. Die Kultur soll die Gesellschaft als Ganzes, aber auch jedes einzelne Individuum von innen prägen, wobei jede Handlung und jedes Objekt zu ihrem Bestandteil wird. Von außen betrachtet findet eine strikte Angrenzung statt, da Herder jedem Volk eine eigene spezifische Kultur zuspricht [13]. Die beiden Komponenten des Modells, nämlich die innere Homogenisierung und äußere Abgrenzung, bewirken, dass es nach Herder keine Möglichkeit der Kommunikation und des Agierens zwischen den Kulturen geben kann. Im extremen Fall würden sie sich abstoßen oder gar bekämpfen: „alles was mit meiner Natur noch gleichartig ist, was in sie assimiliert werden kann, beneide ich, strebs an, mache mirs zu eigen; *darüber hinaus* hat mich die gütige Natur mit *Fühllosigkeit, Kälte* und *Blindheit* bewaffnet; sie kann gar Verachtung und Ekel werden“ [8].

Die alltäglichen Erfahrungen in unseren modernen Gesellschaften lassen jedoch die Vermutung nahe, dass Homogenität und völlige Abschottung den

tatsächlichen Verhältnissen im 21. Jahrhundert eher wenig entsprechen und dass sie vielmehr durch Verflechtungen und Durchmischung gekennzeichnet werden. Dieses Phänomen wird mithilfe des Konzepts der Transkulturalität untersucht. Dabei wird Kultur jenseits der Vorstellung von Eigen- und Fremdkultur betrachtet. Vielmehr stehen Gemeinsamkeiten im Fokus, wobei im Idealfall nicht die Isolierung, sondern das Verstehen und die Interaktion an Bedeutung gewinnen.

Von Transkulturalität werden nahezu sämtliche politische, ökonomische und nicht zuletzt kulturelle Dimensionen betroffen. Nicht selten haben solche internationale Beziehungen verheerende Konsequenzen, man denke dabei zum Beispiel an die Wirtschaftskrise von 2014 in Griechenland oder die aktuelle kriegerische Situation in Syrien. Die moderne Welt ist wahrlich zu einem „global village“ geworden, denn eine Tat kann im internationalen Echo große Wellen schlagen, welche durch materielle (internationaler Güterverkehr) und immaterielle Kommunikationssysteme (Datennetze) begünstigt werden. Der Übergang zur Transkulturalität ist somit meistens mit starken Machtprozessen verbunden, die sie vorantreiben. Dabei werden enorme materielle und humane Ressourcen verbraucht, die zum Teil drastische Umstrukturierungen traditioneller Gegebenheiten verursachen, Arm-Reich- Verteilungen verschieben und u.a. Migrationsbewegungen auslösen.

Eins der größten Migrationswellen in Deutschland begann ab Mitte des 19. Jahrhunderts als wegen der ansteigenden Industrialisierung und Kriegswirtschaft im damaligen Deutschen Reich immer mehr Arbeitskräfte benötigt wurden. Die starke Germanisierungspolitik in Bezug auf die sogenannten Ruhrpolen ist ein treffendes Beispiel für Herders Kugelmodell. Aus der deutschen Sicht beabsichtigte man durch „Scharfe Überwachung der Agitation und Vereinstätigkeit, Fernhaltung nationalpolnischer Geistlicher, Beschränkung des Gebrauchs der polnischen Sprache in öffentlichen Versammlungen, ausschließlich deutsche Schulbildung [...]“[12] die eingewanderten Polen in die deutsche Kultur zu assimilieren, was jedoch einen viel stärkeren Widerstand und Abneigung seitens der polnischen Bevölkerung nach sich zog. So erschien 1913 in einer polnischen Zeitung ein Artikel unter dem Titel „Zehn Gebote für Polen“ und erklärte: „Ich bin Polen, dein Vaterland. Du sollst kein anderes Vaterland haben neben mir. Beschmutze nicht die Muttersprache durch Anwendung fremder Worte und Redensarten, denn die polnische Sprache ist reich wie keine andere auf der Welt. Du sollst mir meine Kinder nicht stehlen. Verbiете ihnen, untereinander Deutsch zu sprechen und sprich niemals selbst mit ihnen Deutsch. Du sollst nicht begehren ein Weib fremder Nationalität, sondern dich nur mit einer Polin verheiraten“[12]. Es wird deutlich, dass die strikte Auffassung der Kultur als in sich homogenes Konstrukt häufig in gewaltvoller Auseinandersetzung und Bekämpfung mündet, was unter dem radikalen NS-Regime auch stattgefunden hat.

Ab 1955 warb Deutschland «Gastarbeiter», vor allem aus der Türkei, Italien und Spanien, an, um den Außenhandel auszubauen. Seit 1980er Jahren steigt die Zahl der Asylsuchenden in Deutschland rasant an [6]. Vor allem die Migration der türkisch- und arabisch stämmigen Einwanderer verursachen immer wieder



kontroverse Debatten um die Frage der Integration und die verbreitete Befürchtung um den Erhalt der eigenen Kultur und Sprache.

In den großen Städten wie beispielsweise Berlin liegt der Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund bei 25 % (im Jahr 2011), in Stuttgart bei 38 % und in Frankfurt am Main bei 43 %.[3]. Da ist es nicht verwunderlich, dass Mehrsprachigkeit im städtischen Raum Sprachveränderungen nach sich zieht. Migration könnte somit als Motor des Sprachwandels interpretiert werden, da Sprecher verschiedener Sprachen auf einer engen geographischen Ebene interagieren. Zu den weiteren begünstigenden Faktoren zählen die Globalisierung und die Dominanz des Englischen als Weltsprache, die Tendenz der Schnellebigkeit im Entertainmentbereich sowie Veränderungen im Umgang mit den neuen Medien und Kommunikationswegen.

Das schöpferische Potential der Transkulturalität und, im weiten Sinne der Migration, spiegeln sich in gewisser Weise in Bhabhas Ansichten wider. Homi K. Bhabha fasst Kulturen als dynamische Einheiten auf, welche verschiedene Macht- und Einflussintensität besitzen können, wodurch es keine Wertung von Besserem oder Schlechterem gibt. Bei einer «kulturellen Differenz» bzw. der Wechselwirkung von zweier Kulturen entsteht ein „third space“ bzw. „dritter Raum“ [2]. In dieser Zone werden bestimmte Werte oder Einstellungen angenommen, verändert oder verworfen, wobei es keine Wertung nach gut oder schlecht zwischen den Kulturen gibt. In diesem Raum manifestiert sich die Verschiedenheit der Weltansichten. Es dient dazu, bestehende Überzeugungen zu hinterfragen und neu zu definieren. Denn Weltanschauungen und somit auch Kulturen und Sprachen sind nichts weiter als ein Produkt der menschlichen Imagination und diese sollten nicht als etwas Gegebenes hingenommen, sondern viel mehr in dekonstruktivistischer Weise neu überdacht und definiert werden. Denn in moderner transkultureller Gesellschaft gibt es kein strikt Eigenes und kein strikt Fremdes mehr.

Der kontaktinduzierter Sprachwandel verursacht zunächst eine auffallende Grammatikreduzierung: Fälle, Präpositionen und Endungen verschwinden. Davon ist vor allem das gesprochene Deutsch betroffen, da die Interaktion zwischen den Sprechern überwiegend in mündlicher Form stattfindet, wodurch die Diskrepanz zwischen dem geschriebenen und gesprochenem Deutsch immer größer wird [9]. So ist beispielsweise die korrekte Verwendung des Plusquamperfektes, Konjunktives oder des vollendeten Futures wird auch von den Muttersprachlern im Alltag eher selten verwendet. Laut Hinrichs (2012) ähnelt der gegenwärtige Prozess mit der deutschen Sprache dem Sprachwandel in den meisten europäischen Sprachen. Deutsch bewege sich nach dem Vorbild des Französischen und Englischen zu analytischen Sprachstrukturen, d.h. Reduzierung der Grammatik, Lockerung der Satzstruktur und Vereinfachung der Regeln [9]. Viele neue Satzstrukturen lehnen sich an die Grammatik der Herkunftssprachen der Migranten an. So zum Beispiel in Kiezdeutsch gibt es eine Vielzahl an Satzmustern, die sich am Arabischen und Türkischen orientieren (*Morgen isch geh Kino*) mit der typischen Koronalisierung des Ich-Lauts [7]. Des Weiteren werden beim Code-Switching türkische und arabische Lehnwörter (*yalla* für „auf geht’s“ oder *wallah* für „bei Gott“) eingebun-

den. Diese vom Standarddeutsch abweichenden Sprechweisen werden nicht nur unter Migranten praktiziert, sondern auch von Muttersprachlern nachgeahmt, insbesondere von Jugendlichen, da Sprache einen wichtigen Identitätsfaktor darstellt. Dadurch verschwimmen die Grenzen und immer weitere sprachliche Formen entstehen. Das Phänomen des Kiezdeutschen ist auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten. In den Niederlanden gibt es eine Jugendsprache *straattaal* (wörtlich „Straßensprache“), in Schweden *Rinkeby-Svenska* (benannt nach einem Stockholmer Vorort mit einem hohen Migrantenanteil) und in Dänemark *københavnsk multietnolekt* [10].

In der öffentlichen Diskussion wird Kiezdeutsch häufig als Anlass genommen, um den negativen Einfluss der Migranten, die misslungene Integration und den Verfall der deutschen Sprache hervorzubringen. In den Medien wird es abwertend als „Kanak Sprach“ bezeichnet und mit Aggression und mangelnder Bildung assoziiert. Dabei besteht die Kritik an der Jugendsprache schon so lange wie der Konflikt zwischen Vätern und Söhnen. Es geht um die Rebellion und Abgrenzung gegenüber der älteren Generation. Im Fall einer multiethnischen Jugendsprache wie Kiezdeutsch kommt zudem noch ein gesellschaftlicher Aspekt hinzu, nämlich der Auflehnung gegen die dominante Sprache und Ansichten der Gesellschaft.

Es ist wichtig zu betonen, dass es aus linguistischer Sicht kein richtiges oder falsches Deutsch gibt. Wie Keller es treffend formuliert, „Was wir als Sprachverfall wahrnehmen, ist der allgegenwärtige Sprachwandel, aus der historischen Froschperspektive betrachtet.“ [4]. Das Standarddeutsch, das wir heute kennen, ist Ergebnis eines Wandels von Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch. Im Hinblick auf die Vielfalt der deutschen Sprache in Bezug auf verschiedene Dialekte und regionale Varietäten, ist Kiezdeutsch lediglich ein Teil des sprachlichen Repertoires mit dem Unterschied, dass es sich dabei um ein überregionales Dialekt handelt, das im städtischen Raum verbreitet ist. Ebenso wie Plattdeutsch oder Bayerisch keine Bedrohung des Deutschen darstellen und nicht zwangsläufig auf mangelnde Sprachkompetenzen in der Standardsprache schließen lassen, ist Kiezdeutsch kein sicheres Indiz für mangelnde Bildung und Nichtbeherrschung des Standarddeutschen. Es soll nicht verschleiert werden, dass sprachliche Fähigkeit sowie Schreib- und Lesekompetenz bei Kindern und Jugendlichen in den Studien meist zu wünschen übrig lässt, dies betrifft jedoch nicht nur junge Menschen mit Migrationshintergrund, sondern es ist ein grundlegendes Problem der elterlichen Verantwortung und des deutschen Schulsystems. Die Kommunikation der Ergebnisse der Erforschung von Sprachkontakten und ihrer Einflüsse auf das Deutsche wird von den Medien häufig politisiert und radikalisiert. Dies erschwert jedoch die Herausbildung einer reflexiven öffentlichen Wahrnehmung und der gemeinsamen Zukunftsvision, die alle Gruppen einschließt.

Darüber hinaus sollte man sich in Erinnerung rufen, dass Homo Sapiens zwar nicht das einzige Lebewesen auf diesem Planeten ist, das in bestimmten gesellschaftlichen Strukturen lebt (man denke nur an einen Bienenstaat, Wolfsrudel oder Sozialstrukturen bei Menschenaffen), doch es ist nach meinem Wissen das einzige Wesen, das an die Dinge glaubt, welche lediglich in seinem Kopf existieren.

Nationen, Gesetze, Ideologien, Grenzen, folglich aber auch Kulturen und Standardsprachen sind von Menschen erfundene und mit Bedeutung gefüllte Begriffe, die seine Identität und Realität prägen. Mit dem Wandel in unseren Wertvorstellungen und Idealen sind auch die Kulturen und Sprachen der stetigen Aktualisierung und Anpassung an die Bedürfnisse der Gesellschaft unterworfen. Aus objektiver Sicht kann es somit weder das Eigene/Fremde noch das Gute/Schlechte in Bezug auf die Kultur oder Sprache geben. Das Konzept der Transkulturalität zielt auf einen inklusiven und facettenreichen Begriff der Kultur. Die Differenzierung erfolgt nicht mehr durch geographische oder nationale Faktoren, sondern durch kulturelle Austauschprozesse. Auf diese Weise wird die Bedeutung der Nationalzugehörigkeit oder der Muttersprache abgeschwächt, da die Korrelation zwischen Nation und Kultur sowie Kultur und Muttersprache immer komplexer wird [16]. Es könnte eingewendet werden, Transkulturalität würde zur verstärkten Homogenisierung der Kulturen und schließlich zu einer uniformierten Weltgesellschaft führen. Diese reduzierte Vorstellung weist im weiten Sinne Parallelen zu John Lennons Song „Imagine“ auf und zwar den Wunsch nach einer friedlichen Welt ohne Nationalstaaten, Religionen und Eigentum. Beides ist ein Idealzustand, der wahrscheinlich nie erreicht werden wird.

### **Literaturverzeichnis**

1. Baldi, Jean-François (2007) : Sprachenschutz in Frankreich und Deutschland – Beiträge zu einer Podiumsdiskussion. – URL : <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/mac/spt/de4349574.htm>, Abruf am 18.02.2016.
2. Bhabha, Homi K. (1994) : Verortung der Kultur. In: Texze zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft, Hrsg. Borgas, Roland. Reclam, Universal-Bibliothek, Stuttgart, 2010.
3. Bundeszentrale für politische Bildung (2012) : Statistik: Migrantenanteil in deutschen Großstädten wächst. – URL : <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/newsletter/148820/migrantenanteil-in-deutschen-grossstaedten-waechst>, Abruf am 18.02.2016.
4. Dey, Heinz-Dieter (2001) : Referat für die Mitgliederversammlung der Region 65 am 10. Juni 2001, Tagesordnungspunkt Sprachschutz. – URL : <http://deutschesprachwelt.de/berichte/gesetz/dey03.shtml>, Abruf am 18.02.2016.
5. Frey, Andreas (2015) : Die Regeln von morgen. – URL : <http://www.sueddeutsche.de/wissen/linguistik-die-regeln-von-morgen-1.2705006>, Abruf am 18.02.2016.
6. Garschagen, Teresa; Lindner, Jenny (2015) : Welche Migrationsbewegungen haben Deutschland geprägt? – URL : <http://mediendienst-integration.de/artikel/fluechtlinge-asylmigrationsbewegungen-geschichte-einwanderung-auswanderung-deutschland-aussiedler-gastarbeiter.html>, Abruf am 18.02.2016.
7. Haruna, Hadija (2011) : Jugendliche Migranten mischen das Hochdeutsch auf. – URL : <http://www.fluter.de/de/sprachen/heft/9536/>, Abruf am 18.02.2016.
8. Herder, Johann Gottfried (1967) : Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit [1774] (Frankfurt/Main: Suhrkamp 1967).
9. Hinrichs, Uwe (2012) : Hab ich gesehen mein Kumpel. Wie die Migration die deutsche Sprache verändert hat. – URL : <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-83977255.html>, Abruf am 18.02.2016.
10. Kiezdeutsch.de – URL : <http://www.kiezdeutsch.de/wersprichtkiezdeutsch.html>, Abruf am 18.02.2016.

11. Minkmar, Nils (2011) : Der Überwachungsstaat. Kein Land schützt seine Sprache so wie Frankreich. – URL : <http://www.fluter.de/de/sprachen/heft/9539/>, Abruf am 18.02.2016.
12. Pöttker, Horst, Prof. (2014) : Modell für erfolgreiche Integration? Die meisten Ruhrpolen haben Deutschland aus guten Gründen wieder verlassen. – URL : <http://politechnik.de/modell-fuer-erfolgreiche-integration-die-meisten-ruhrpolen-haben-deutschland-aus-guten-gruenden-wieder-verlassen-prof-dr-horst-poettker/>, Abruf am 18.02.2016.
13. Reckwitz, Andreas (2001) : Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. Berliner Journal für Soziologie 2: S. 179–200.
14. Spiegel (2010) : Initiative für Verfassungsänderung: Deutsch als Sprache soll ins Grundgesetz. – URL : <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/initiative-fuer-verfassungsaeenderung-deutsch-als-sprache-soll-ins-grundgesetz-a-728206.html>, Abruf am 18.02.2016.
15. Terek, Olenin (2004) : Europa wächst zusammen. Schutzgesetze in Island, Frankreich und Polen Sprachwirrwarr in Deutschland. – URL : <http://www.eurasischesmagazin.de/artikel/Europa-waechst-zusammen/809>, Abruf am 18.02.2016.
16. Welsch, Wolfgang (1995) : Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995/ 1. Vj., Stuttgart 1995. – URL : [http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx\\_textdb/28.pdf](http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf), Abruf am 18.02.2016.
17. Welt (2010) : Verein fordert mehr Respekt vor deutscher Sprache. – URL: <http://www.welt.de/kultur/article9533254/Verein-fordert-mehr-Respekt-vor-deutscher-Sprache.html>, Abruf am 18.02.2016.

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**К. А. Кашева, Д. А. Мингаирова**

Омский государственный медицинский университет, г. Омск, Россия

Омский регион является поликультурным, поскольку в нашей области присутствуют многочисленные общественные объединения, движения, фестивали, этноконфессиональные объединения, интегрированные в единое социокультурное сообщество. Культурная жизнь нашего мегаполиса насыщена праздничными акциями, конкурсами, фестивалями, вернисажами. Кроме того, созданы объективные условия для достижения межнациональной стабильности.

В Омской области помимо русских проживают такие народы, как казахи, украинцы, немцы, татары, белорусы, армяне и многие другие. В семьях этих народов, как правило, дети с малых лет говорят на двух языках – на своём родном и на русском. В современном мире детей-билингвов, т.е. употребляющих для общения две языковые системы, становится с каждым годом все больше. Это связано с процессами глобализации, геополитической ситуацией, увеличением потока мигрантов, увеличением уровня образования населения. Ребёнок, не задумываясь, переходит с одной из них на другую, не путая при этом грамматические шаблоны и фонетику. Конечно, каждая семья старается сохранить свои национальные традиции, привить детям родной язык, но и не ограничивает ребёнка от общения с преобладающей нацией. Различают естественный би-

лингвизм, когда дети с рождения общаются с носителями разных культур, и искусственный, при котором ребёнка специально обучают [1].

Одной из основных характеристик развития ребенка является формирование речи. Дети, развивающиеся нормально, проявляют хорошие способности к овладению родным языком. Речь – это важное средство связи между ребенком и окружающим его миром, наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. Так как речь – особая высшая психическая функция, которая обеспечивается головным мозгом, любые отклонения в ее развитии должны быть вовремя замечены. Для нормального формирования речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, был сформирован артикуляционный аппарат, сохранен слух. Еще одно неперемное условие – полноценное речевое окружение с первых дней жизни ребенка [9].

Нарушение работы мозговых центров речи является причиной неформированной, невнятной, тяжёлой для понимания окружающих речи. С проблемой невозможности донести до собеседника свои мысли встречаются люди с заиканием и аутизмом. По данным статистики на 2014 год нуждаются в лечении заикания (логоневроза) в России – 3 506 400 чел. [4] И количество больных аутизмом стремительно растёт. Еще в 2000 году считалось, что распространенность аутизма составляет от пяти до 26 случаев на 10 тысяч детского населения [6]. В 2005 году уже на 250–300 новорожденных в среднем приходился один случай аутизма. По данным Всемирной организации аутизма, в 2008 году 1 случай аутизма приходился на 150 детей. За 10 лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. Соответственно, проблема обеспечения условий для нормального развития такого типа детей растёт так же стремительно и является очень актуальной в современном обществе. Необходима разработка программ по развитию речи для больных аутизмом и решение проблемы их социализации в обществе.

Целью нашего исследования является выяснение процесса формирования речи у детей и предложение рекомендаций при воспитании и обучении детей с нарушениями речи в условиях поликультурного региона.

С учетом состояния проблемы в теории и практике была определена следующая гипотеза исследования: процесс формирования речи человека будет протекать успешно, если не повреждены мозговые центры речи и не нарушены связи между ними, а обучение и воспитание ребенка происходит в развивающей, языковой, культурно-социальной среде. В условиях поликультурной среды возникает определенный ряд трудностей в развитии речи ребенка.

Для достижения данной цели были выполнены следующие задачи: изучение процесса формирования речи с точки зрения анатомии; выяснение причин нарушения речи у детей в раннем возрасте; предложение рекомендаций по выявлению и борьбе с нарушениями речи; выявление процесса формирования в условиях поликультурного региона; разработка программ по решению проблем речи у детей раннего возраста.

В работе применялся комплекс взаимодополняемых методов: теоретико-методологический анализ философской, психолого-педагогической, методической, научной литературы и описательно-классификационный метод.

Речевой процесс есть круговой процесс (слушаем – строим фразы – говорим), который состоит из трех мозговых речевых центров [4]. Первым формируется центр Брока, обеспечивающий двигательный компонент речи. Вторым формируется слуховой центр Вернике, который «распознает» смысл слов. Третий (ассоциативный) центр формируется последним и отвечает за построение фраз [3].

Центры речи закладываются эволюционно в доминантном полушарии, а сформировавшись, навыки говорения фиксируются в памяти человека. Связь центров речи осуществляется за счёт работы гена регулятора Forkhead box protein P2 [6]. Ребёнок до трёхлетнего возраста быстро пополняет словарный запас, грамматически правильно строит предложения. Находясь в двуязычной среде, он так же с успехом справляется и со вторым языком, строя предложения в соответствии с грамматикой данного языка. Начиная с четырёх лет для обучения второму языку необходимо применять педагогические методы, и развитие навыков происходит уже не за счёт левого (доминантного) полушария, а за счёт правого. Обучение речи детей-«маугли», не живших в речевой среде, происходит за счёт правого полушария [9]. При нарушении речи у взрослого человека или ребенка можно предположить, что повреждены те части коры головного мозга, которые отвечают за артикуляцию губ, двигательную мускулатуру языка, мягкого неба и гортани. По методике В. С. Рамачандрана нами было проведено исследование на базе БУЗОО «МСЧ № 7» г. Омска. Объектом исследования являлись взрослые люди, которые перенесли инсульт и у которых наблюдались нарушения речи.

Наши результаты подтверждают, что иннервация подъязычного нерва, отвечающего за движения языка, речевого и голосового аппаратов у шести исследуемых нами пациентов после инсульта не нарушена, мышцы, участвующие в образовании речи, функционально сохранены. А присутствуют проблемы, связанные как с устной, так и с письменной речью, следовательно, у исследуемых больных повреждены области мозга, ответственные за формирование речи, нарушены связи между центрами. Необходимо понимать, что у детей раннего возраста при возникновении проблем с речью повреждены области мозга, участвующие в формировании речи. Важно знать анатомическое строение корковых центров речи, протекание процессов формирования речи и образование связей между центрами речи, чтобы вовремя диагностировать нарушения, а также предлагать программы по развитию речи для больных.

Задача родителей и воспитателей детей дошкольного возраста – обращать пристальное внимание на развитие ребенка и формирование его речи. Родителей необходимо информировать в вопросах нарушения речи и аутизма, обучать защищать права ребенка. Для эмоционального состояния родителей имеет большое значение возможность ранней диагностики и программы раннего

вмешательства. Родители обычно видят проблемы у своих детей задолго до того, как это увидят специалисты [9].

К наиболее распространенным причинам чрезмерной разницы между речевыми центрами и нарушениями их связей относятся: особенности медиаторной структуры речевых центров, которая отчасти может передаваться по наследству; фактор переученного левшизма, когда по мере переучивания центр Брока перемещается из одного полушария мозга в другое; недостаточность или срыв механизмов синхронизации вследствие испуга, стресса, истощающего заболевания, перенесенного наркоза [2; 8]. В случае нарушения связей между центрами речи или в результате повреждения определенного центра будут наблюдаться клинические проявления той или иной болезни.

Феномен билингвизма развивает метакогнитивные, в частности, лингвистические способности ребёнка. Исследование А. Микелли (Институт когнитивных нейронаук Лондонского университета) выявило что, изучение иностранного языка увеличивает количество серого вещества, содержащегося в угловой (ангулярной) извилине левой теменной доли головного мозга (одна из зон мозга, отвечающая за речь); учить язык с раннего детства проще, так как мозг более пластичен и лучше поддается изменениям; увеличение серого вещества находится в тесном отношении с уровнем выученного языка и с его использованием. Билингвизм стимулирует творчество, понимаемое как способность активировать и одновременно разрабатывать сложные и принадлежащие разным категориям концепты.

Ранние билингвы в отличие от монолингвов имеют когнитивные преимущества и легче переходят от одного задания к другому там, где требуется выборочное внимание и способность игнорировать интерферирующие факторы; отличаются манерой обдумывания и действия в различных ситуациях: способностью «разрешить конфликт», проанализировать сложную информацию и сформулировать гипотезу; более быстрое развитие исполнительных функций – важных процессов для выполнения не только вербальных заданий, но и для управления и планирования деятельностью; тренируя пассивно мозг в течение первых месяцев жизни, они прилагают меньше усилий при обдумывании и накоплении информации, что влияет на скорость обучения.

Однако, несмотря на ряд преимуществ, у детей, развивающихся в поликультурном регионе, из-за наличия различных языковых сред возникают трудности в формировании речи, грамматически правильном её построении, в фиксировании навыков говорения в памяти. Поликультурная среда как бы тормозит процесс формирования речи у детей раннего возраста. Наблюдаются креолизация языка, смешение лексических единиц разных языков, сложности грамматически правильного построения предложения.

Именно поэтому к недостаткам билингвизма обычно относят: более позднее начало речи двуязычных детей по сравнению с одноязычными, меньший словарный запас билингвов, меньшую скорость в поиске слов, метаязыковую интерференцию.

К современным педагогическим проблемам воспитания/образования детей-билингвов следует отнести:

1. необходимость формирования межкультурной компетентности, как у педагогов, так и у учащихся/воспитанников школ/детских садов;

2. необходимость формирования коммуникативно-речевой компетентности детей-билингвов;

3. неразработанность педагогических программ по формированию коммуникативно-речевой компетентности детей-билингвов в процессе адаптации и социализации в России [1].

Таким образом, можно сделать следующие рекомендации по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста с целью правильного формирования и развития речи: необходимо выполнять сенсорное развитие детей грудного возраста, проводить пальчиковые игры для развития речи и мелкой моторики, развитие мелкой моторики в раннем возрасте, сочетать развитие моторики и развития речи с помощью пальчикового и теневого театров.

Ребенок старшего дошкольного и младшего школьного возраста нуждается в сверстниках, в товарищах. В общении с ними он проводит 50–70 % времени. Игра в поликультурной среде формирует мотивацию к изучению языка. Детская игра – исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослого и отношений между ними в особой, условной форме.

В случае нарушения речи у детей для развития их психики необходимы прикосновения, поэтому массаж перед сном может помочь в восстановлении психического здоровья ребенка.

Для решения проблемы социализации и адаптации в современном обществе детей, страдающих дефектами речи, в том числе и аутизмом, необходимо обеспечение нормальных условий для их развития – наличие языковой, стимулирующей, культурно-социальной среды и доброжелательной атмосферы. Посещение коррекционной школы, специальных занятий с педагогами и психологами, методическое обучение – всё это поможет ребенку успешно проявить себя в дальнейшей жизни.

Одними из распространенных и используемых методов улучшения состояния нервной системы, развития корковых центров речи, работы зеркальных нейронов и памяти являются иппотерапия (с лошадьми), дельфинотерапия (с дельфинами), канис-терапия (с собаками) и фелинотерапия (с кошками).

Канис-терапия – новый для нашего города метод лечения и реабилитации в нетрадиционной медицине с использованием специально обученных собак. В Омске есть данная организация, где специалисты работают с детьми разного возраста.

В условиях поликультурного региона необходимо в раннем возрасте уделять должное внимание процессам формирования речи, пользоваться обучающими программами для детей-билингвов с целью грамматически правильной постановки речи и фиксированию навыков в памяти.



В поликультурных условиях необходимо воспитывать ребенка, прививая ему уважение и понимание к ценностям народов других культур.

Поликультурное воспитание предназначено для создания педагогически благоприятного взаимообогащения малой и доминирующей культур, в результате чего происходит становление и самоопределение ребенка как личности.

#### **Список использованных источников**

1. Заводницкая, Ю. В. Актуальные проблемы обучения детей-билингвов в поликультурном регионе (на примере Калининградской области) // Актуальные задачи педагогики : материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 6–9.
2. Исагулиев, П. И. Ролевые игры и тренинги в коррекции заикания / П. И. Исагулиев. – М. : НИИ шк. Технологии, 2009. – 111 с.
3. Картер, Р. Как работает мозг / Р. Картер. – М. : Corpus, 2014. – 224 с.
4. Костанди, М. Мозг человека. 50 идей, о которых нужно знать / М. Костанди. – М. : Phantom Press, 2015. – 208 с.
5. Лечение заикания, логоневроза в России, статистика и возможности. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.dictor.ru/city/russia.html> (дата обращения: 14.03.2016).
6. Рамачандран, В. Мозг рассказывает. Что делает нас людьми / В. Рамачандран. – М. : Династия, 2012. – 398 с.
7. РИА Новости. Аутизм в России и мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ria.ru/spravka/20120402/615322608.html> (дата обращения: 14.03.2016)
8. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
9. Цветкова, Л. . Афазия и восстановительное обучение / Л. С. Цветкова. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.

## **ВОЗМОЖНЫЕ СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

**Н. В. Киняйкина**

Колледж Челябинского государственного педагогического университета  
г. Челябинск, Россия

Среди требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к результатам усвоения образовательной программы называется такой личностный результат, как «развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [8, с. 23]. Эти требования выдвинуты, но, как показывает практика, младшие школьники затрудняются в выборе способов поведения в конфликтной ситуации. В связи с этим необходимо уделить серьезное внимание формированию у младших школьников умения продуктивно разрешать конфликты. Формирование таких умений стало предметом нашего исследования.

Задачами исследования является:

1. На основе изучения психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме выявить сущность понятия «конфликт» и охарактеризовать его виды.

2. Выявить способы разрешения конфликтов в коллективе младших школьников.

Для формирования у младших школьников умения продуктивно разрешать конфликты необходимо в первую очередь определить, что же такое конфликт.

Понятие «конфликт» изучали учёные в области педагогики, психологии, социологии и др. Исследователи рассматривают конфликт как преодоление противоречий; эмоционально окрашенный процесс взаимодействия; борьбу между людьми и т.п. Необходимо отметить, что их представления о сущности понятия «конфликт» отличаются.

В качестве признаков, присущих конфликту, называются противоборство личностей, интересов, взглядов, позиций (Ю. Г. Запрудский); нахождение оптимального выхода из возникшего противостояния (И. Е. Ворожейкин); возможность изменить взгляды и социальные позиции соперника (И. А. Фурманов); борьба между людьми или группами (Э. Гидденс) и др. Можно подискутировать по поводу выделения некоторых признаков конфликта.

Так, например, И. Е. Ворожейкин пишет о том, что конфликт является нахождением оптимального выхода из возникшего противоречия. Хотя общеизвестно, что существуют деструктивные конфликты, которые препятствуют эффективному взаимодействию и принятию решений. Именно поэтому данный признак можно отнести лишь к конструктивным конфликтам.

Английский социолог Э. Гидденс дал такое определение конфликта: «Под конфликтом я имею ввиду реальную борьбу между действующими людьми или группами...», но ведь существуют также внутриличностные конфликты, которые выражаются в противоречии с самим собой, именно поэтому с данным понятием нельзя полностью согласиться.

Несмотря на большое количество определений конфликта в психолого-педагогической литературе, все они подчеркивают наличие столкновения сторон, мнений, интересов. На основе названных признаков, с учетом высказанных замечаний можно дать следующее определение: конфликт – реальная борьба с самим собой или между людьми (группами людей), которые активно борются за свои интересы и цели, и активно ищут возможность изменить взгляды и социальные позиции соперника.

Существуют следующие виды конфликтов: внутриличностный, межличностный, между личностью и группой и межгрупповой. В ходе анализа психолого-педагогической литературы нами были подобраны упражнения, игры, способы разрешения каждого из вышеназванных видов.

В младшем школьном возрасте внутриличностный конфликт выражается в противоречии младшего школьника с самим собой. Такой конфликт может возникнуть при недовольстве жизнью, друзьями, учебой, взаимоотношениями

с одноклассниками, неуверенностью в себе и близких людях, а также в связи со стрессом [1, с. 269].

Одним из способов разрешения внутриличностного конфликта может быть игра «Спусти пар». Цель этой игры дать выход гневу, тревоги, обидам. В ходе этой игры младшие школьники смогут сказать своим одноклассникам, что их беспокоит, что им мешает или на что они сердятся.

Решение внутриличностного конфликта – это снятие внутреннего напряжения. Именно поэтому время от времени имеет смысл проводить упражнение «Ваше настроение и пожелания». Цель этого упражнения: создание позитивного настроения. Инструкция: участники садятся в один общий круг и по очереди говорят о своих положительных эмоциях и пожелание кому-либо из группы, при этом смотря на него. В этом упражнении необходим какой-то предмет, который бы служил «эстафетной палочкой», при этом необходимо оговорить правило: говорит только тот, у кого «эстафетная палочка».

Межличностный конфликт – это столкновение несовместимых желаний, стремлений и установок индивидов, когда удовлетворение стремлений одного из них воспринимается другим как ущемление его интересов. В начальной школе межличностный конфликт отличается высокой эмоциональностью, затрагивает практически все стороны взаимоотношений младших школьников, а также интересы окружающих учеников и учителей [1, с. 274].

Одним из способов разрешения межличностных конфликтов может быть упражнение «Сладкая проблема». Цель игры: научить детей решать небольшие проблемы путем переговоров. Материалы: печенье, салфетка. Инструкция: Детям необходимо разбиться по парам, сесть друг напротив друга. Между ними положить салфетку с печеньем. Правило: Участник может получить печенье только в том случае, если партнер по доброй воле отдаст его вам. Без согласия своего партнера вы не имеете право взять печенье.

Дети при этом могут действовать разными способами. Одни поделят печенье пополам, другие могут сразу съесть печенье, получив его от партнера. Некоторым потребуется очень много времени на переговоры.

После упражнения необходимо обсудить, что получилось.

Анализ упражнения:

- Хотел ли ты, чтобы печенье осталось у тебя? Что ты для этого делал?
- Какие доводы ты приводил, чтобы получить печенье?
- Отдал ли ты печенье своему партнеру?
- Сколько времени понадобилось вам, чтобы прийти к совместному решению?
- Почему вам так и не удалось договориться?
- Чего ты ожидаешь, когда вежливо обращаешься с кем-нибудь?

Еще одним упражнением для формирования навыков успешного разрешения межличностных конфликтов может быть «Ящик недоразумений». Один участник извлекает из «ящика недоразумений» описание ситуации, которая в свою очередь зарождает конфликт. Участнику необходимо найти продуктивный выход, не спровоцировав конфликт.

1-я ситуация. Один ученик говорит другому: «Я не буду делиться с тобой книгой, потому что ты свою никогда не приносишь!» Другой отвечает...

2-я ситуация. Учащиеся выполняют самостоятельную работу. Вдруг один ученик начинает качаться на стуле и скрипеть. Учитель делает замечание. Но ученик не слушает и продолжает мешать ребятам.

– Если бы ты был учителем, что бы ты сделал?

3-я ситуация. Мама пришла с работы и говорит сыну: «Сколько можно делать тебе замечание? Перестань разбрасывать свои вещи!»

– Как бы ты поступил на месте сына?

4-я ситуация. Учитель проверяет работу ученика, сказал: «Сколько может это продолжаться? Опять не сделал, как следует! В тетради очень грязно, ничего не разберешь!»

– Какова реакция ученика?

– Что бы вы сделали на месте учителя?

В межличностных отношениях в первую очередь необходимо, чтобы собеседники слушали и понимали друг друга. Для профилактики межличностных конфликтов можно использовать упражнение «Правда или вымысел». Цель упражнения: научить ребят слушать и понимать друг друга, а также усилить групповую сплоченность и создать атмосферу открытости.

Инструкция: каждый участник должен приготовить листок и ручку. Задача участника написать три фразы про себя, две из которых обязательно должны быть правдой, а одна – вымысел. Затем каждый из участников читает свои фразы, а другие должны догадаться, что является правдой, а что вымысел.

Автору фраз не стоит торопиться раскрывать правду, следует внимательно выслушать догадки всех участников.

Очень хорошей идеей, на наш взгляд, для разрешения конфликта между личностью и группой может послужить упражнение «Ковёр мира». Классному руководителю необходимо подготовить не слишком толстый плед размером 90x150 см или мягкий коврик такого же размера.

Цель: разрешение конфликта в классе с помощью переговоров.

Инструкция: Как только в классе возникает спор между ребятами, необходимо им сесть на «ковёр мира» и поговорить друг с другом, чтобы найти путь мирного решения своей проблемы. На первый раз учитель должен показать пример, как это должно происходить и что из этого получится. Для этого можно использовать выдуманную историю. Попросить ребят сесть в круг всем вместе, в центр положить плед, а на него очень занятную игрушку. Выбрать 2-х учащихся, кто хочет получить эту игрушку, попросить их сесть на «ковёр мира» и решить спор: кому должна достаться эта игрушка. Класс может предлагать варианты разрешения проблемы, но делать это необходимо по поднятой руке.

После дискуссии предложите ребятам украсить «ковёр мира» своими именами. Этот процесс имеет большое значение, так как благодаря ему дети символическим образом делают «ковёр мира» частью своей жизни.

Мы сформулировали правила поведения, которыми следует руководствоваться при разрешении межличностных конфликтов:

1. Выслушать собеседника, не перебивать;
2. Понимать и учитывать чувства и переживания другого;
3. Не выходить за рамки спорного вопроса;
4. Относиться к человеку по-доброму;
5. Искать способ разрешения конфликта совместно.

Конфликт между личностью и группой в младшем школьном возрасте возникает прежде всего тогда, когда личность нарушает правила поведения или общения, сложившиеся в группе. Конфликты между личностью и группой менее распространены, нежели межличностные, но более масштабны и могут протекать более тяжело. Их результатом может стать удаление индивида из группы [4, с. 147].

Важнейшим психолого-педагогическим фактом, способным предотвратить конфликт между личностью и группой, либо направить конфликт в конструктивное русло, является сплоченность данной группы.

Именно поэтому мы предлагаем упражнение «Печатная машинка».

Цель: показать учащимся, что они одна команда и каждый ученик играет определенную роль.

Инструкция: Каждому из ребят раздается буква, задача учащихся встать в круг, чтобы каждый видел друг друга, а затем прохлопать определенное слово. Следует начать с более легких слов, постепенно усложняя слова.

При разрешении конфликта между личностью и группами в первую очередь необходимо провести беседу. Выявить причины конфликта, а также способы его разрешения.

Одним из способов решения конфликтов может быть занятие «Graffiti». Цель занятия: Развитие в детях терпимости к окружающим, многообразие мнений, точек зрения, возможность выразить свои чувства.

Материалы: ватманы и фломастеры.

Инструкция: Graffiti – надписи и рисунки на стенах, с целью выразить своё мнение. При разрешении конфликта между личностью и группой в первую очередь необходимо выслушать мнение, именно поэтому мы и предлагаем провести это занятие.

Необходимо личности и группе вручить по ватману, на которых уже написано:

- Почему случился конфликт?
- Что ты при этом чувствовал? Что ты чувствуешь сейчас?
- Что ты готов сделать, чтобы конфликт разрешился?
- Что ты уже делал для разрешения конфликта?

После заполнения этих пунктов необходимо дать высказаться для начала отдельной личности, а затем спросить группу с чем они согласны, а с чем нет. А также необходимо вместе найти способ разрешения конфликта.

В конце данного занятия необходимо провести упражнения для уменьшения психологической нагрузки участников. Авторы предлагают упражнение

«Дрозд». Инструкция: Создать два круга, один внешний, другой внутренний. Встать лицом друг к другу и повторять за ведущим: «Я дрозд, ты дрозд; у меня есть нос, у тебя есть нос; мы похоже друг на друга, поэтому мы любим друг друга (обнимаются)». Затем меняемся парами.

Межгрупповой конфликт – тип конфликтов, в котором в качестве субъектов взаимодействия выступают не отдельные индивиды, а группы. В младшем школьном возрасте такой вид конфликта встречается довольно редко, поэтому описанные в литературе способы, упражнения предназначены для подростков.

Основная задача в разрешении любого конфликта состоит в том, чтобы превратить конфликт из деструктивного в конструктивный. Такой результат возможен, если конфликтующие имеют общую заинтересованность к улаживанию разногласий, а также приложат все свои усилия для устранения проблемы, которая вызвала конфликт.

Необходимо понимать, что не каждый способ подходит к определенному типу конфликта. Каждый способ эффективен лишь при разрешении конкретной ситуации.

#### **Список использованных источников**

1. Анцупов, А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. – М., 2004.
2. Ворожейкин, И. Е. Конфликтология: учебник / И. Е. Ворожейкин, А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 240 с.
3. Гиденс, Э. Устройство общества / Э. Гиденс. – М. : Академический проект, 2005. – 528 с.
4. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб., 2005. – 464 с.
5. Запрудский Ю. Г. Современная конфликтология в контексте культуры мира / Ю. Г. Запрудский. – Москва, 2011. – С. 92.
6. Конфликтология : учебник / под ред. А. Я. Кибанова [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 302 с.
7. Леонов, Н. И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: учеб. пособие / Н. И. Леонов. – СПб., 2005. – 240 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 43 с.
9. Фурманов, И. А. Дисциплинирование ребенка: тактика разрешения детского конфликта / И. А. Фурманов // Психологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 9–13

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**И. В. Кириллова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

По данным исследователей (М. И. Земцова, А. И. Каплан, Л. П. Григорьева, Л. И. Солнцева) сенсорные нарушения отрицательно сказываются на

развитии не только познавательной деятельности ребенка, но и на его эмоционально-личностной сфере. М. Е. Финогенова указывает, что высокий уровень тревожности и страхов затрудняет протекание социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 146]. По данным М. И. Земцовой, у детей с нарушениями зрения и слуха проявляются стрессовые состояния, которые ограничивают ребенка в познавательной деятельности, в общении, в понимании себя как ценной личности [1, с. 46]. А. И. Захаров указывает, что именно страхи лежат в основе целого ряда психологических трудностей у детей с сенсорными нарушениями. Большое количество страхов у детей, по его мнению, отрицательно сказывается на социальной активности, взаимоотношениях ребенка со сверстниками и взрослыми, также на формировании их личности [2, с. 67].

Психологические особенности проявления страхов у детей с сенсорными нарушениями нашли отражение в работах Л. И. Солнцевой, С. А. Тимофеевой, А. Г. Литвака, Л. И. Фильчиковой, Л. И. Плаксиной, Г. А. Буткиной, В. П. Гудониса, В. П. Ермакова и др. Ими выявлено, что для детей с нарушениями зрения характерны: раздражительность, эмоциональная неустойчивость, повышенная возбудимость, подавленность в настроении, частые слезы, быстрая утомляемость, рассеянность внимания и конфликтность. Л. И. Солнцева отмечает, что недостаток звуковых раздражений у детей с нарушением слуха ставит их в ситуацию «релятивной сенсорной изоляции», они замыкаются в себе, что ведет к нарушению социальных контактов с окружающими. Такая жизненная позиция детей с нарушением слуха становится, по мнению Л. И. Солнцевой, причиной возникновения у них повышенной раздражительности или инертности, а иногда порождает неврозы и психозы [3, с. 226].

По мнению А. И. Захарова, в программу работы с детьми с сенсорными нарушениями желательно включать большое число разнообразных сенсорных упражнений, так как сенсорный компонент для них имеет особую значимость. Автор выделяет, что при этом в игры необходимо вносить социальный смысл – посредством введения сюжетов приближать ребёнка к миру людей [2, с. 89].  
Варианты сенсорных игр:

1. Игры с водой (раскрашивание воды в разных ёмкостях, переливание, рисование брызгами, фонтан и др.).
2. Смешивание красок (рисование на мокрой бумаге, создание цветов методом смешивания и др.).
3. Игры с крупами (пересыпание, рисование на крупе, поиск клада, «дождь-град», «варим кашу»).

На сегодняшний день, по данным современных исследователей, отмечается тенденция роста количества детей со страхами, с которыми тесно связаны волнения и чувства неуверенности в себе, что, в свою очередь, негативно влияет на самооценку, развитие некоторых черт характера индивида, на его психическое здоровье, личностную и социальную сферы жизнедеятельности. Однако особенности проявления страхов, механизмы и причины их возникновения у детей с сенсорными нарушениями изучены недостаточно. Поэтому представля-

ется необходимым исследование особенностей проявления страхов у детей с сенсорными нарушениями.

Современная практическая психология предлагает различные решения проблемы преодоления страхов. По мнению А. И. Захарова, для коррекции страхов у детей с сенсорными нарушениями более всего подходят методы игровой и арт-терапии.

Экспериментальное исследование проводилось на базе КС(К)ОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» города Чебоксары Чувашской Республики и КС(К)ОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 3» города Чебоксары Чувашской Республики.

В эксперименте приняло участие 20 детей 7–8 лет с сенсорными нарушениями (6 детей с нарушением слуха и 14 детей с нарушением зрения).

Исследование особенностей проявления страхов у детей с сенсорными нарушениями проводилось с помощью методик: опросник М. А. Панфиловой и А. И. Захарова «Страхи в домиках» и проективная методика А. И. Захарова «Нарисуй свой страх».

Целью опросника М. А. Панфиловой и А. И. Захарова являлось выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т.д.) у детей.

Целью проективной методики А. И. Захарова «Нарисуй свой страх» являлось выявление наличия детских страхов у детей младшего школьного возраста.

Анализ полученных с помощью методики «Страхи в домиках» данных показал, что у большинства детей, как с нарушениями слуха, так и с нарушениями зрения (66 % и 79 % соответственно), количество страхов значительно превышает возрастную норму. Лишь у 33 % детей с нарушениями слуха и у 21 % младших школьников с нарушениями зрения количество страхов соответствует возрастной норме.

Самыми распространенными страхами у детей с нарушением слуха являются: страхи животных и пожара (83 %); страх чужих людей, темноты, огня (67 %); страх одиночества, страх смерти родителей, сказочных персонажей, страх стихии, войны, медицинских страхов (50 %). У респондентов с нарушениями зрения – страх темноты, животных (64 %); страх высоты (57 %); страх огня и пожара (50 %); страх глубины, страх одиночества и страх умереть, а также страх смерти родителей (29 %).

Менее выражены у испытуемых с нарушениями слуха такие страхи, как: страх умереть, страх страшных снов, транспорта, высоты, глубины, замкнутого пространства (17 %). А у детей с нарушениями зрения – страх нападения, страхи стихии, боли (14 %); страх каких-то детей, мамы или папы, страх заболеть, страх того, что родители накажут (21 %).

Интересным является тот факт, что страх перед тем как заснуть и страх опоздать в школу не выявлен ни у одного ребенка с сенсорными нарушениями.



При сравнении полученных данных в группах детей с сенсорными нарушениями видно, что на первом месте по распространенности у детей с сенсорными нарушениями место стоит страх животных. У детей с нарушением зрения также преобладает страх пожара и высоты, а у детей с нарушением слуха – страх темноты. Данные страхи отличаются от тех, которые являются наиболее распространенными в данном возрасте у детей, развивающихся в норме: по данным А. И. Захарова, в возрасте 7–8 лет самым распространенным считается страх смерти и всего, связанного с возможностью умереть.

Проективная методика А. И. Захарова «Нарисуй свой страх» позволила отследить те персонажи, которые пугают детей. Так, 33 % младших школьников с нарушением слуха в своих рисунках изобразили пожар; медведя изобразили 33 % респондентов; ракету, которая символизировала страх огня и громкого звука, нарисовали 17 % детей; страх остаться одному изобразили 17 % испытуемых.

У детей с нарушением зрения 7–8 лет в рисунках были изображены самые разнообразные страхи. Самым распространенным был страх высоты и глубины – 43 % детей (упасть под лед, с лестницы, в яму, в люк, упасть с крыши дома); пожар нарисовали 14 % испытуемых; страх чужих людей и темноты встречался в рисунках у 14 % детей; страх транспорта, войны, врачей и уколов, бесов был изображен у 7 % испытуемых.

Наше исследование ограничилось не только выделением особенностей проявления страхов у детей с сенсорным нарушением, но и половых особенностей.

Все перечисленные страхи из методики «Страхи домиках» А. И. Захарова и М. А. Панфиловой можно разделить на несколько групп:

- медицинские страхи – боль, уколы, врачи, болезни;
- страхи, связанные с причинением физического ущерба, – транспорт, неожиданные звуки, пожар, война, стихии;
- страх смерти (своей);
- страхи животных;
- страхи сказочных персонажей;
- страх темноты и кошмарных снов;
- социально-опосредованные страхи – людей, детей, наказаний, опозданий, одиночества;
- пространственные страхи – высоты, глубины, замкнутых пространств.

Анализ полученных данных показал, что у мальчиков, в отличие от девочек, преобладают такие страхи, как страхи перед животными (70 %) и страхи кошмарных снов (55 %). В свою очередь, у девочек преобладают такие страхи, как медицинские (65 %), страхи, связанные с причинением физического ущерба (65 %), и страх смерти (55 %). Как у девочек, так и мальчиков присутствуют пространственные страхи (по 50 %). Страх сказочных персонажей и социально-опосредованные страхи и у мальчиков, и у девочек на равне (по 50 %).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить особенности проявления страхов у детей с сенсорными нарушениями 7–9 лет:

1. Большинству детей как с нарушением зрения, так и с нарушением слуха, присущ высокий уровень выраженности страхов, который предполагает общую напряженность, неуверенность в себе, преобладание повышенного негативного настроения.

2. Для большинства испытуемых с нарушением зрения характерен страх высоты, темноты, глубины и пожара, а для детей с нарушением слуха – страх животных и пожара.

3. В рисунках детей с сенсорными нарушениями преобладают темные тона, штриховка, нечеткие, прерывистые линии, сильный нажим карандаша и разнонаправленность штриховых линий. Дети изображали персонаж или предмет с усиленным нажимом на карандаш, либо сильно заштриховывали, в рисунках присутствовал контур, обведенный несколько раз или же сделанный очень тоненькой линией, как будто ребенок не решался что-либо изобразить.

Таким образом, дальнейшим направлением нашего исследования будет создание системы работы по коррекции страхов у детей с сенсорными нарушениями.

#### **Список использованных источников**

1. Акопян, Л. С. Психолого-педагогическое исследование страхов детей младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. С. Акопян. – Самара : ПГСГА, 2002. – 201 с.

2. Захаров, А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 128 с.

3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.

4. Финогенова, М. Е. Особенности проявления тревожности у лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях частичной интеграции в культурно-образовательное пространство учебно-профессионального образовательного учреждения / М. Е. Финогенова // Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов. – 2009. – №1 (7). – С. 140–146.

## **ЭЛЕКТРОННОЕ ПОРТФОЛИО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

**М. В. Кирпан <sup>7</sup>**

Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия, г. Омск

Согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 29 октября 2015 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата)» [1], каждому обу-

---

<sup>7</sup> Научный руководитель: О. В. Якубенко, канд. м. наук, доцент кафедры «Инженерная педагогика» Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии.

чающемуся в течение всего периода обучения должен быть предоставлен индивидуальный неограниченный доступ к электронной информационно-образовательной среде организации. Среда такого рода должна обеспечивать обучающегося доступом к сети Интернет из любой точки, в которой он имеется, и отвечать техническим требованиям организации, как на ее территории, так и вне её.

Отметим, что электронная информационно-образовательная среда образовательной организации должна обеспечивать формирование электронного портфолио обучающегося, включающего различные материалы, в том числе сохраненные работы, рецензии и оценки на эти работы со стороны любого участника образовательного процесса. Используя соответствующие средства информационно-коммуникационных технологий, квалифицированные работники обеспечивают и поддерживают продуктивную работу электронной информационно-образовательной среды, функционирование которой должно отвечать законодательству РФ.

В. А. Девисилов, М. А. Пинская полагают, что использование электронного портфолио как педагогической технологии является эффективным и инновационным средством оценивания. Под данной технологией понимается фиксирование, накопление, анализ и самоанализ индивидуальных достижений студента в цифровом виде, который позволяет обеспечить мониторинг формирования и развития профессиональных компетенций будущего специалиста [2]. Указанная технология позволяет включить механизмы самооценки студента. Рефлексия студента повышает степень осознанности процессов, связанных с обучением и выбором профильного направления [8].

Электронное портфолио (веб-портфолио) – это набор личных данных обучающегося, представляющий достижения, цели, опыт и другую информацию, которую студент или выпускник может предоставить образовательной организации, на рынке труда или другим лицам. Электронное портфолио составляется по средствам современных информационных технологий, таких как Mahara, E – Portfolio Chalk & Wire, а также с помощью Cloud computing.

Помимо этого, с появлением смартфонов в нашей жизни, в некоторых образовательных организациях стали разрабатываться и внедряться мобильные приложения под управлением операционной системы Windows Phone 8.0 для работы с портфолио. Благодаря такому приложению возможно оперативно и без лишнего труда редактирование или внесение новых данных в электронное портфолио.

Электронное портфолио формируют в течение всего периода обучения. Студент с первых дней поступления в образовательную организацию осознаёт ответственность за свою будущую карьеру. Создание портфолио осуществляется самим студентом и может быть размещено как на персональном сайте, так и на сайте учебного заведения. Работа над портфолио повышает у студента уровень сформированности рефлексии, критического мышления, приводит к пониманию уровня своей компетентности, что дает толчок для дальнейшего саморазвития личности [6].

Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Прежде всего, это обучение студентов применять свои теоретические знания на практике, а также развитие навыков самопрезентации [5].

Одним из способов решения данной проблемы является использование электронного портфолио обучающегося как инструмент продвижения будущих специалистов на рынке труда, а в дальнейшем осуществления их карьерного роста. На данный момент востребованы не просто диплом о высшем или среднем профессиональном образовании, а их подтверждение в виде практических умений, навыков и готовности их осуществления.

Известно, что в практике трудоустройства в России не принято использовать электронное портфолио как способ оценки качеств претендента на должность. Как правило, используются отдельные части портфолио, например, резюме или примеры выполненных проектов.

Д. В. Шестакова считает, что портфолио, включающие в себя три основных блока, а именно профессиональный, личностный и социальный, будет способствовать приобретению опыта деловой конкуренции, развитию профессиональных компетенций и умению объективно оценивать их уровень, повышению конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда. Так, работодатель, рассматривая резюме, составленное на основе портфолио, сможет объективно оценить конкурентоспособности молодого выпускника [6].

З. В. Якимова полагает, что любой работодатель заинтересован в доступе к максимально полной и при этом бесплатной базе молодых специалистов. Такую возможность работодателям предоставляют образовательные организации, имеющие электронное портфолио студентов [8].

Портфолио должно давать работодателю возможность осуществлять оценку одновременно по анализу успеваемости, прогрессу и потенциалу молодого специалиста.

В свою очередь, анализ успеваемости – это средний бал оценок в дипломе. Принято считать, что на оценки в дипломе никто не обращает внимания, но следует понимать, что хорошие оценки свидетельствуют о дисциплинированности, целеустремленности и ответственности человека. Для работодателя данные качества неосцимемо важны, такому сотруднику можно будет поручать выполнение ответственных задач.

Анализ прогресса – это отслеживание динамики формирования компетенции при переходе с одного этапа освоения образовательной программы на другой. В настоящее время на рынке труда требуются исключительно мобильные специалисты, с высокой степенью обучаемости. Для работодателя анализ прогресса имеет первостепенную важность, так как дает возможность сделать прогноз – какой размер инвестиций необходимо будет вкладывать в данного сотрудника в случае его приема на работу. Наличие сертификатов, благодарственных писем, дипломов о занятии призовых мест свидетельствует о социальной и творческой активности студента.

Однако наиболее показательным будет прогресс либо регресс в достижениях. Если студент стабилен в своих достижениях (ежегодная активность, занятие призовых мест) или же постепенно наращивает обороты, ежегодно увеличивая количество достижений по сравнению с предыдущими годами, – это делает его конкурентоспособным, а также привлекательным для потенциального работодателя с позиции прогнозирования инвестиций в обучение и развитие.

Портфолио также способствует отслеживанию явного регресса: активное начало (участие везде и всюду на младших курсах обучения), а далее снижение активности и отсутствие значимых достижений на старших курсах обучения [9]. Факт снижения активности в достижениях с увеличением курса обучения может иметь положительную связь с наличием опыта работы, когда студент находит место работы и делает попытку профессиональной самореализации. Такую закономерность можно отследить по портфолио. Но если в целом активность в достижениях упала, а взамен не добавилось ни профессионального опыта, ни увеличения среднего балла оценок – это может свидетельствовать о нежелании учиться.

Анализ потенциала – это результат сравнения того, что есть сейчас, с тем, что может быть в будущем. Реализации такого анализа способствует итоговая государственная аттестация, а именно защита выпускной квалификационной работы. В ходе образовательного процесса возможность оценки потенциала возникает при выполнении студентом курсовых проектов и курсовых, а также при участии в социальных проектах. Именно поэтому особую значимость имеют работы, выполняемые под заказ организаций. В этом случае работодатель имеет возможность оценить потенциал студента по уровню профессионализма, продемонстрированного при решении конкретной практической задачи, поставленной самим работодателем [9].

Портфолио позволяет произвести оценку потенциала студента по наличию успешно завершенных дополнительных образовательных программ (пройденные тренинги, мастер-классы, курсы повышения квалификации, второе образование). Отметим, что важную роль играет количество иностранных языков, которыми владеет выпускник, и уровень владения ими, а также владение современными компьютерными программами на определенном уровне. Чем больше дополнительных, практически полезных навыков приобретет студент во время обучения, тем меньше инвестиций в его развитие необходимо будет вложить работодателю.

Таким образом, для современного работодателя электронное портфолио студента является важным методом анализа прогресса и потенциала возможного кандидата на свободное место работы.

Изучение опыта ведущих специалистов в области создания электронного портфолио свидетельствует о том, что уже сейчас во многих регионах Российской Федерации успешно внедряется данная технология в образовательный процесс организаций высшего образования, а также в практику трудоустройства выпускников. Построение учебного процесса средствами информационно-образовательной среды способствует повышению качества профессиональной

подготовки. Технология портфолио – это совокупность взаимосвязанных и поэтапных действий субъектов образовательного процесса по созданию документа, представляющего собой пакет результативных достижений за весь процесс обучения [3].

На сегодняшний день на базе Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии разрабатывается и внедряется технология портфолио студентов как средство оценивания достижений студентов, обучающихся по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение», профилю «Транспорт».

#### Список использованных источников

1. Приказ Минобрнауки России от 01.10.2015 № 1085 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.10.2015 № 39534) [Электронный ресурс]. – М. : Справочно-информационный Интернет-портал, 2013. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/2974>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения : 15.04. 2016).
2. Девисилов, В. А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе / В.А. Девисилов // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 8. – С.29–34.
3. Кирпан, М. В. Технология портфолио как современное средство оценивания учебных достижений обучающихся / М. В. Кирпан // Актуальные проблемы науки и техники глазами молодых ученых [Электронный ресурс] : Материалы Международной научно-практической конференции 8–9 февраля 2016 года. – Электрон. дан. – Омск : СибАДИ, 2016 – Режим доступа : <http://bek.sibadi.org/fulltext/esd107.pdf>.
4. Кравец, Н. С. Использование решений Cloud computing для создания электронного портфолио студента / Н. С. Кравец // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. – 2013. – № 3. – С. 45–48.
5. Новикова, Т. Г. Учительский портфолио студента-педагога / Т. Г.Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченкова // Профильная школа. – 2012. – № 3. – С. 11–20.
6. Фролова, П. И. Портфолио как способ оценивания учебных достижений студентов в условиях принятия Болонского соглашения / П. И. Фролова // Активные формы обучения – как инновационная составляющая профессионального (инженерного) образования : Материалы межвузовской научно-методической конференции. – Омск : Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ), 2007. – С. 67–69.
7. Шестакова, Д. В. Конкурентоспособное портфолио как условие успешного трудоустройства выпускника вуза / Д. В. Шестакова // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 91–95.
8. Якимова, З. В. «Портфолио» как инструмент продвижения выпускников на рынке труда / З. В. Якимова // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. – 2015. – № 56. – С. 182–186.
9. Якубенко, О. В. Профилактика психозадаптационных расстройств учащихся / О. В. Якубенко // Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного общения : материалы международного форума. – Омск, Изд-во Омского государственного педагогического университета, 2015. – С. 108–113.

# НАСТАВНИЧЕСТВО НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЕ

**Т. Ю. Кокова, А. В. Петухов**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Одним из достижений нашего общества являлось наставничество, долгое время широко применявшееся в производственной и управленческой деятельности. К сожалению, в последние десятилетия наставничество исчезло из нашей практики. В качестве института оно не предусмотрено и действующим законодательством Российской Федерации о государственной гражданской службе. В то же время как неформальная форма общения опытных и молодых служащих наставничество сохранилось, а его необходимость на гражданской службе вряд ли кто-либо может поставить под сомнение.

После поступления на государственную службу самая важная задача – стать высококвалифицированным специалистом и заслужить уважение коллектива, которое приходит со временем и зависит от того, как человек покажет себя в работе.

Новая работа – всегда стресс. Первые дни на рабочем месте – практически для всех вновь принятых сотрудников – настоящее испытание. По статистике 40 % новоиспеченных сотрудников принимают решение об увольнении после первого же дня, который прошел не совсем удачно, а многие в течение первых 2–3 недель заболевают. Зачастую новичком никто не занимается, в лучшем случае его представляют коллегам и предлагают ознакомиться с должностной инструкцией. Однако человеку на новом рабочем месте предстоит адаптироваться не только к новым должностным обязанностям, но и к коллективу, сложившимся правилам и стандартам поведения в конкретном учреждении, поэтому помощь опытного сотрудника, зарекомендовавшего себя с положительной стороны в данном учреждении, будет очень кстати [6, с. 57–60].

Есть группы людей, которые особенно нуждаются в программах адаптации. Это выпускники высших учебных заведений, не имеющие опыта работы и только начинающие свой профессиональный путь. Это также сотрудники старшего возраста, которым психологически сложно вписаться в новый коллектив. Это и женщины после декретного отпуска, у которых часто бывают существенные пробелы в знаниях и навыках. Именно на этом этапе для управления процессом адаптации сотрудника как раз и необходим наставник [1, с. 39].

Впервые поступая на государственную гражданскую службу, чиновники сталкиваются с рядом проблем: неуверенность в правильности своих действий, недостаточное знание особенностей деятельности в конкретной структуре аппарата, пробелы в знании законодательства и т.п. Наставничество призвано целенаправленно ввести молодого сотрудника в служебный коллектив, обеспечить его профессиональный рост для успешного выполнения служебных обязанностей. Поэтому любой организации, целью которой является поддержание

высокого профессионального уровня своих сотрудников, становится выгодным внедрение наставничества, исключение не составят и органы государственной власти и местного самоуправления.

Как институт наставничество существует в крупных зарубежных организациях и компаниях. Возведенное в ранг философии наставничество рассматривается в них как инструмент воспитания молодых кадров, считается, что оно представляет собой наиболее эффективную разновидность организационного (корпоративного) обучения, при котором происходит подготовка специалиста, непосредственно ориентированная на человека с целью развития профессиональных и личностных качеств, приобретенных им в практической деятельности или заложенных природой [9, с. 85–94].

В России, к сожалению, практика наставничества не является широко распространенной на государственной гражданской и муниципальной службе, и в достаточной степени наставничество присутствует (и урегулировано) лишь в Министерстве чрезвычайных ситуаций Российской Федерации, органах внутренних дел Российской Федерации, в Следственном комитете Российской Федерации.

Дополнительный импульс осознанию и реализации потребности в институте наставничества в системе государственной службы дает Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления». В 2012 г. на территории ряда субъектов Российской Федерации были запущены пилотные проекты по формированию системы наставничества.

Целями наставничества в системе государственной гражданской службы являются оказание помощи государственным гражданским служащим Российской Федерации в их профессиональном становлении, приобретении профессиональных знаний и навыков выполнения служебных обязанностей, адаптация в коллективе, а также воспитание дисциплинированности.

К основным задачам института наставничества на государственной службе относятся:

- Обучение госслужащих, а также граждан, включенных в кадровый резерв, эффективным формам и методам работы, развитие их способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на них служебные обязанности и повышать свой профессиональный уровень;
- Освоение ценностей и норм организационной культуры и профессиональной этики, формирование позитивного отношения к работе и, как следствие, лояльности к государственному органу;
- Внедрение стандартов поведения гражданского служащего и обеспечение их преемственности путем демонстрации личного примера наставников;
- Стимулирование позитивных сторон процесса освоения гражданскими служащими, в отношении которых осуществляется наставничество, их профессиональной роли, снижение текучести персонала государственного органа и связанных с этим процессом финансовых проблем;



- Оказание помощи в адаптации и ускорение процесса профессионального становления и развития гражданских служащих, а также граждан, включенных в кадровый резерв;
- Формирование грамотного сплоченного коллектива гражданских служащих за счет включения в адаптационный процесс опытных сотрудников государственного органа;
- Нравственная и психологическая поддержка гражданских служащих, в том числе гражданских служащих, включенных в кадровый резерв, в преодолении профессиональных трудностей, возникающих при выполнении служебных обязанностей;
- Обеспечение наставникам возможностей карьерного роста, мотивация их профессиональной служебной деятельности, снижение риска профессионального выгорания ключевых, наиболее опытных сотрудников, носителей знаний, навыков и системы организационных ценностей;
- Развитие ответственного и сознательного отношения гражданских служащих к службе, формирование у них активной гражданской и жизненной позиции;
- Повышение результативности и эффективности труда гражданских служащих, формирование у них необходимых морально-психологических качеств, приверженности службе, доброжелательного и уважительного отношения к сослуживцам, гражданам Российской Федерации и другим лицам [2].

В настоящее время на региональном уровне пилотные проекты по созданию системы наставничества реализуются в Республике Мордовия (Указ Главы Республики Мордовия от 30 июля 2014 г. № 162-УГ «Об утверждении Положения о наставничестве в Администрации Главы Республики Мордовия [7]), Тульской области (Указом Губернатора Тульской области от 11 декабря 2013 года № 197 утверждено Положение о наставничестве в органах исполнительной власти и аппарате правительства Тульской области [8]), Тюменской области (Постановление губернатора Тюменской области от 13 ноября 2012 г. № 157 «Об утверждении Положения о наставничестве в исполнительных органах государственной власти Тюменской области» [3]), Новосибирской области (Постановление Губернатора Новосибирской области от 20 декабря 2012 г. № 228 «Об утверждении Положения о наставничестве в Администрации Губернатора Новосибирской области и Правительства Новосибирской области» [4]), Самарской области (Постановление Губернатора Самарской области от 6 сентября 2013 г. № 218 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Самарской области» [5]) и ряде других регионов. В соответствии с ними будут разработаны стандарты наставничества на государственной службе и их реализация в рамках всей страны.

На наш взгляд, в случае успеха данного проекта необходимо внести изменения в российское законодательство, в частности в Федеральный закон от 27 июля 2004 г. №79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации», и прописать в нем положения, касающиеся института наставничества.

Глава «Институт наставничества».

Статья 1. Цели и задачи наставничества.

Статья 2. Лица, в отношении которых осуществляется наставничество.

Статья 3. Организационные основы наставничества.

Статья 4. Права и обязанности наставника.

Статья 5. Права и обязанности лица, в отношении которого применяется наставничество.

Статья 6. Завершение наставничества.

Анализ отечественной практики организации наставничества, изучение зарубежного опыта его внедрения, выбор эффективных форм и методов отбора и подготовки кандидатов на роль наставника, их профессиональное и личностное развитие, оценка возможностей применения отдельных форм наставничества в нашей стране представляются весьма ценным материалом, который будет полезным на этапе становления и развития института наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации.

Назрела необходимость внесения изменений и в законодательство, регулирующее прохождение муниципальной службы, поскольку, несмотря на необходимость и эффективность наставничества, ни на федеральном, ни на региональном уровне не учитывается необходимость его введения в повседневную практику органов местного самоуправления.

Таким образом, развитие наставничества представляется актуальным и перспективным направлением совершенствования кадрового состава и кадровой политики органов государственной власти. Несмотря на то, что большинство положений, касающихся института наставничества, находятся все еще в стадии разработки, важным является то, что наставничество вскоре должно стать и, надеемся, станет широко применимой методикой обучения молодых специалистов в масштабах всей России.

Необходимо сформировать в нашей стране нормативно-правовую базу, регулирующую различные аспекты деятельности, связанной с наставничеством, и позволяющей наставничеству стать одним из факторов повышения профессионализма государственных гражданских служащих и качества управления в целом.

#### **Список использованных источников**

1. Бачин, Д. А. Наставничество как метод обучения и развития персонала / Д. А. Бачин // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 4. – С. 39
2. Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской службе (утвержденный Минтрудом России 18.11.2013г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Справочно-правовая система «Консультант-Плюс».
3. Постановление Губернатора Тюменской области от 13.11.2012 № 157 (ред. от 25.02.2015) «Об утверждении Положения о наставничестве в исполнительных органах государственной власти Тюменской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Справочно-правовая система «Консультант-Плюс».
4. Постановление Губернатора Новосибирской области от 20 декабря 2012 г. № 228 (ред. от 19.01.2016) «Об утверждении Положения о наставничестве в администрации Губер-

натора Новосибирской области и Правительства Новосибирской области, исполнительных органах государственной власти Новосибирской области» // Советская Сибирь. – 28.12.2012. – № 245.

5. Постановление Губернатора Самарской области от 6 сентября 2013 г. № 218 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Самарской области» // Волжская коммуна. – 10.09.2013. – № 300 (28716).

6. Ростовцева, Ю. А. К вопросу развития института наставничества на государственной гражданской службе / Ю. А. Ростовцева // Административная практика. – 2014. – № 5. – С. 57–60.

7. Указ Главы Республики Мордовия от 30 июля 2014 г. № 162-УГ «Об утверждении Положения о наставничестве в Администрации Главы Республики Мордовия» // Известия Мордовии. – 05.08.2014. – № 107.

8. Указ губернатора Тульской области от 11.12.2013 № 197 «Об утверждении Положения о наставничестве в органах исполнительной власти и аппарате правительства тульской области» // Тульские известия. – 24.12.2013. – № 190.

9. Урмина, И. А. Наставничество, его значение в истории и современности / И. А. Урмина, Н. Н. Горелова // Социальная политика и социология. – 2010. – № 7 – С. 85–94.

## **К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**А. А. Колганова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

На современном этапе развития музыкального образования большое внимание привлекает организация музыкально-театрализованной деятельности учащихся начальной школы. Теория и практика музыкального образования последних лет показали, насколько интересен данный вид деятельности для ребят этой возрастной категории и насколько важную роль играет театральное творчество в процессе становления личности. В силу своей специфики музыкально-драматическое искусство способствует развитию у детей особой чуткости к действиям персонажа как средство выражения его внутреннего духовного мира, переживаний, характера, что особенно важно в современном обществе. И весьма результативным средством развития художественно-творческих способностей младших школьников представляется такой особый вид внеклассной работы, как организация музыкальных представлений.

В многообразии видов творческой деятельности одним из сильнейших средств испытания эмоционально-чувственной сферы ребенка является **театрализованная деятельность**, которую можно определить как деятельность, направленную на создание произведения искусства, в которой синтезируется творчество драматурга, композитора, режиссера, актеров, художника и технического состава [1, с. 10].

Изменения, происходящие в современной школе, гуманизация образования и воспитания вернули в нашу школу театр не только как самодеятельность, но и как урок. В системе эстетического образования театр, пожалуй, является

тем «золотым сечением», в котором представлены все направления художественно-эстетического воспитания: литература, музыка, ИЗО, танец. Благодаря театрализованному творчеству активизируется интерес школьников к искусству театра и искусству вообще, развивается память, внимание, фантазия.

Среди различных видов театрализованной деятельности учащихся следует выделить музыкально-театральную (музыкально-сценическую) деятельность. Использование детского музыкального театра в эстетическом воспитании школьников признано в современной педагогике перспективным направлением. Этому свидетельствуют работы Ю. Д. Белодубровской, А. Н. Ершовой, О. И. Михалевой, А. М. Моисеевой, Н. И. Сац, В. Н. Чепуровой, О. А. Чувашовой, О. Михалевой, Т. Г. Пеня, Н. Суловой, Н. С. Шерн и др.

Возможность использования детского музыкального театра в эмоциональном, нравственном и эстетическом воспитании обусловлена тем, что в лучших своих образцах музыкально-сценическое искусство связано с драматургией прогрессивных гуманистических идей. Предметом изображения театральных спектаклей является человек в единстве его социально-психологической и индивидуальной характеристик, его взаимоотношений с окружающим миром. Образ-характер на сцене раскрывается в наглядной форме в действиях героя: в действиях передается душа роли, по поступкам мы судим о людях, понимаем, кто они. Для полноценного восприятия художественного произведения ребенок должен проникнуться эмоциональным состоянием героя, почувствовать, пережить то, что его волнует, удивляет, радует. В этот момент учится сопереживать, сочувствовать другим [2, с. 110].

Организация занятий в детском музыкальном театре с применением разнообразного по эмоциональному содержанию музыкально-сценического материала предполагает активное включение учащихся в продуктивную творческую деятельность, которая вызывает у младших школьников большой интерес. Музыкально-сценическое произведение содержит художественно-эстетический, идейно-нравственный и творческий компоненты обучения. Зрительные и слуховые образы, используемые для передачи содержания музыкально-сценического произведения, создают огромные эмоциональные впечатления, которые вторгаются во все образы жизни и деятельности школьников, являясь действенным средством формирования их творческих способностей и духовного мира.

В ИХО РАО разработаны программы общеобразовательных учреждений по театру с I по XI классы. В программах А. Ершовой и Т. Пени учитель может воспользоваться предложенным тематизмом, упражнениями и, опираясь на представленный материал, при творческом подходе, составить свою интерпретацию, соответствующую конкретным условиям. Многие школы с художественной ориентацией включили в учебное расписание урок «Театр». Каждый спектакль рождается из театральных этюдов, пластических импровизаций на выбранную тему. По словам О. Михалевой, работа должна происходить на нескольких уровнях: коллективном и индивидуальном, урочном и внеурочном, с одним или несколькими классами. Необходимо вместе с ребятами искать

«правду человеческого духа», отбирая лучшие варианты этюдов и импровизаций для спектакля. Обычно в спектакле участвуют два класса, и связано это, прежде всего, с тем, что приходится «озвучивать» актовый зал, который в обычных школах не очень пригоден для пения. Для каждого ученика в театре обязательно должна быть роль – большая или маленькая, главная или второстепенная – все зависит от его желания [8, с. 98].

Основная задача в такой работе – чтобы каждый ребенок окунулся в волшебный мир театра, почувствовал радость творчества и открыл в себе что-то новое, неизведанное, преодолел свои комплексы. В театре есть место для каждого: можно петь в хоре, а можно и одному спеть и сыграть роль, можно танцевать в ансамбле, а можно и соло, оформление спектакля, декорации, костюмы, грим, афиши, приглашения – все это дело рук детей. Благодаря театру мы познаем жизнь. Через спектакль мы знакомимся с обычаями и нравами, с бытом и костюмами, с музыкой и танцами различных народов. Это старинные и современные стили и жанры музыки, жанры театра.

Каждый год, таким образом, будут происходить новые открытия и среди детей. О. Михалева, учитель театра и музыки, считает, что нет неталантливых детей, есть только неразбуженные, закомплексованные дети, и задача педагога, как руководителя, помочь каждому найти самого себя через музыкальные переживания и перевоплощения, через образ, роли. Целью занятий должно быть воспитание настоящего слушателя, понимающего театр и искусство вообще, активную творческую личность, преобразующую окружающий мир [7, с. 51].

Но современная психолого-педагогическая наука располагает данными, что искусство, в том числе и искусство театра, развивает у детей отнюдь не только «специфическую», то есть художественную способность, что само по себе уже важно, но и «всеобщую, универсальную человеческую способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности» [3, с. 33]. Речь идет об универсальной способности личности – о способности к творчеству. Оказалось, что развитие учебно-познавательных способностей (интеллекта) школьников связано и с их интересом к искусству, с накоплением искусствоведческих знаний, расширением круга художественных впечатлений, тогда как их творческие проявления в области точных наук в большей мере соотносятся с художественно-творческими способностями, с умением сочинить стихотворение, создать рисунок, выполнить режиссерское задание и т.п.

По традиции, театр в школе – это отдельные посещения профессионального театра и театральная самодеятельность. Спектакль легче создать со старшеклассниками. А пока дети маленькие – водим их в кукольный театр, потом в ТЮЗ. Водим детей, не имеющих ни малейшего представления о театре. А ведь все имеет свое начало. Не сразу мы читаем «Евгения Онегина», прежде надо освоить «Азбуку» [5, с. 101].

Возникает проблема: стоит ли учить детей «Азбуке театра», а если стоит, то когда и как? Поиски ответов на эти вопросы ведутся в педагогической науке и практике не первый год и, может быть, последние 5–7 лет наиболее активно.

Учительница начальных классов С. Рябцева, например, использует театральные методики в работе над культурой устной и письменной речи детей. По мнению учителя, система целенаправленных театральных упражнений, способствующая развитию диалоговой речи, в большей мере развивает речь детей, чем традиционная методика русского языка, опирающаяся только на монологическую речь [6, с. 63].

Ш. Амонашвили погружает детей в театрализованное действие с первых дней пребывания в школе. Именно здесь, в театральной игре, в «перевоплощении» в другого, рождается и способность взаимопонимания, сочувствия, соучастия и развиваются многоплановые задатки ребенка. Один из принципов художественной дидактики, разработанной Ш. Амонашвили, заключается в том, что детям надо читать «Тома Сойера» и играть его не для того, чтобы «знать, как тогда жили», а для того, чтобы сам ребенок стал «современным Томом Сойером». Так в школе Амонашвили живет театр, воспитываются зрители, а может быть, и будущие актеры. И главное – рождается атмосфера дружбы и взаимообогащения [6, с. 63].

В Положении о Единой Трудовой школе (1918 год) было записано, что если игра вообще и драматическая игра в частности занимает такое большое место в жизни детей, если стремление к перевоплощению является одной из основных особенностей детской природы, то, очевидно, школа и воспитание не имеют права ни проходить мимо этой особенности, ни тем более вычеркивать из жизни и из программы воспитания все, что имеет к ней какое-либо отношение. И далее утверждалось, что педагогически использовать драматический инстинкт ребенка, придать драматическому творчеству детей то положение в школе, которое это творчество заслуживает по своему значению для ребенка, является задачей педагогически, основывающейся на психологии [4, с. 23].

В последние годы заметно обозначилась тенденция к определению места театрального искусства в школе, растет потребность школы в широком развитии детского театрального творчества в сочетании с театральным образованием, начинает формироваться структура нового учебно-воспитательного направления в школе – театрального.

Начальный этап театрального образования осуществляется в общеобразовательной школе чаще всего в двух направлениях. Первое – театр выступает как общеобразовательная система, фактор развития «базовых качеств личности», второе – ориентация на детское театральное творчество. Оба направления реализуются при параллельном знакомстве детей с профессиональным искусством театра.

Развивающая функция театрального искусства проявляется в зависимости от возраста ребенка и характера его театрально-творческой личности. Для детей начальной школы характерны интуитивно-целостные проявления, которые базируются на природной художественной предрасположенности к театрально-игровой деятельности [6, с. 64]. Через собственное творчество дети этого возраста «открывают» законы театра.

Поэтому первый этап школьного обучения мы связываем, прежде всего, с театральными занятиями, играми детей на уроке, предусматриваем создание в классе «классно-домашнего театра». Особенно перспективным нам представляется введение в учебный план начальной школы интегрального урока «Театр». Именно синтетический, обогащающий аспект в изучении первых основ искусства в наибольшей мере способствует целостному художественному постижению детьми окружающего мира.

Вопросы «Можно ли видеть музыку, слышать живопись?», поставленные Д. Б. Кабалевским в книге «Про трех китов», для детей этого возраста не только посильны, но и органически близки: движение их художественного мышления от образов литературных к музыкальным, изобразительным, театрально-творческим и обратно подвижно, носит характер перетекания, художественная способность в этом возрасте «полифонична».

Следует отметить, что в восприятии театрального зрелища принимает участие вся личность ребенка: мысль, чувство, воображение. Театр будит дремлющие силы, неосознанно вводит в сферу сознания, проявляет детскую индивидуальность. О могущественной силе первых театральных впечатлений говорят многие страницы воспоминаний.

Педагогикой пока мало изучено отношение детей к различным видам искусства, их предпочтения в этой области. Только отдельные опросы дают некоторое представление о взаимоотношениях детей 7–9 лет с театральным искусством. В целом можно сказать, что интерес к театру формируется очень рано. Своеобразный язык театрального искусства привлекает внимание уже первоклассников. Младшие школьники способны более осознанно мотивировать свой интерес к театру, чем к кино. Способность ребенка испытывать наслаждение от сценического искусства и оценивать свое отношение к нему дает основание говорить о младшем школьном возрасте как об этапе активного формирования интереса к театру. Наша задача – не упустить благоприятные возможности, включив театр в систему воспитания детей.

#### **Список использованных источников**

1. Безымянная, О. Школьный театр / О. Безымянная. – М. : Айрис Пресс; Рольф, 2001. – 180 с.
2. Введение в мир отечественной культуры: Начальная школа (из опыта работы). – М. : Просвещение, 2002. – 150 с.
3. Ильенков, Э. И. О специфике искусства / Э. И. Ильенков // Вопросы эстетики. – Вып. 4. – М. : Искусство 1960. – С. 67–72.
4. Мазур, В. Б. Театр наших детей / В. Б. Мазур. – М. : Искусство, 1967. – 123 с.
5. Михайлова, А. Я. Ребенок в мире театра. Методическое пособие по воспитанию зрительной культуры / А. Я. Михайлова. – М. : Айрис Пресс, 2001. – 159 с.
6. Михайлова, А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников : пособие для учителей начальных классов / А. Я. Михайлова. – М. : Просвещение, 1975. – 145 с.
7. Михалева, О. В игре детей есть часто смысл глубокий...: [Музыкальный театр в школе] / О. Михалева // Искусство в школе. – 1999. – № 6. – С. 51–54.
8. Рыбакова, Е. В. Театральные сезоны в школе / Е. В. Рыбакова, А. Н. Фролова. – М. : Школьная пресса, 2003. – 105 с.

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Т. Ю. Комиссарова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Экологическое мировоззрение – это продукт образования; его становление происходит постепенно в течение многих лет жизни и учения человека. Начало же этого процесса падает на период дошкольного детства, когда закладываются первые основы миропонимания и практического взаимодействия с предметно-природной средой. Экологическое воспитание дошкольников – это ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход.

Формирование экологических знаний – одна из важных задач в экологическом образовании дошкольников.

Ее решение связано с осознанием дошкольниками познавательной задачи через восприятие, осмысление и закрепление знаний. По мнению С. Н. Николаевой [3], формирование экологических знаний – это процесс весьма длительный и сложный. Для его осуществления в дошкольных образовательных организациях используются различные подходы и методы. Использование средств информационно-коммуникационных технологий позволяет не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать его интеллектуальные и творческие способности, и что очень актуально в раннем детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Интерактивные и мультимедийные средства призваны вдохновить и призвать детей к ним, овладеть новыми знаниями. Компьютер значительно расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет усилить мотивацию ребенка. Применение мультимедиа технологий (цвета, графики, звука, современных средств видеотехники) позволяет моделировать различные ситуации из окружающей социальной среды.

Исследование по формированию экологических знаний у детей дошкольного возраста было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 112 комбинированного вида» города Чебоксары Чувашской Республики. В эксперименте принимали участие 20 детей в возрасте 5–6 лет.

Для выявления уровня развития экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста нами была использована диагностическая методика О. Соломенниковой [5].

По сформированности знаний о мире животных у 20 % детей экспериментальной группы выявлен средний уровень и у 80 % детей – низкий уровень. Высокого уровня в первом задании экспериментальной группы не выявлено. В контрольной группе 10 % детей имеют средний уровень сформированности



знаний о мире животных и 90 % детей имеют низкий уровень. Детей с высоким уровнем сформированности знаний о мире животных не выявлено. Испытуемые допускают ошибки при различении внешнего облика животных. Кроме того, полученные результаты показали, что дети обеих групп испытывали трудности в самостоятельном назывании слов, обозначающих предмет.

При выявлении уровня сформированности знаний о растительном мире у 10 % детей экспериментальной группы выявлен высокий уровень, у 30 % детей зафиксирован средний уровень и 60 % детей – низкий уровень. В контрольной группе 10 % детей имеют высокий уровень, 20 % детей – средний уровень и 70 % детей имеют низкий уровень сформированности знаний о растительном мире. Дети с высоким уровнем самостоятельно называли разные виды растений: деревья, кустарники, цветы (Деревья – тополь, береза; кустарник – сирень. Цветы сада – астра, тюльпан; цветы леса – подснежник, ландыш). Дети со средним уровнем знаний проявляли интерес и эмоционально выражали свое отношение к комнатным растениям. Низкий уровень характеризуется тем, что дети задание выполняли с охотой, но допускали большое количество ошибок. Испытуемые данного уровня затруднялись называть виды растений, не могли аргументировать свой выбор, постоянно обращались за помощью к взрослому.

По сформированности знаний о неживой природе 10 % детей экспериментальной группы имеют высокий уровень, 40 % детей показали средний уровень и 50 % низкий уровень. У 10 % детей контрольной группы зафиксирован высокий уровень, 30 % детей имеют средний уровень и 60 % – низкий уровень сформированности знаний о неживой природе. Испытуемые без затруднений справлялись с заданием. Они без труда определяли содержимое баночек и правильно называли отличительные характеристики объектов неживой природы (песок сыпучий, мягкий; камень твердый, тяжелый; вода прозрачная, мягкая).

У 10 % детей экспериментальной группы зафиксирован высокий уровень, у 30 % детей выявлен средний уровень и 60 % детей имеют низкий уровень сформированности знаний о временах года. Такие же результаты были выявлены и в контрольной группе. Дети с высоким уровнем знаний о временах года выражали эстетическое отношение к природе. Правильно называли времена года, перечисляли их в нужной последовательности. Дети знают характерные признаки каждого времени года.

По заданию «Экологическое отношение к миру природы» у 10 % детей экспериментальной группы выявлен высокий уровень знаний, у 30 % детей зафиксирован средний уровень и у 60 % – низкий уровень отношения к миру природы. У 10 % детей контрольной группы зафиксирован высокий уровень, у 20 % детей средний и у 70 % – низкий уровень экологического отношения к миру природы. Дети с высоким уровнем знали, как нужно ухаживать за домашними животными и обитателями Уголка природы.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что для старших дошкольников преимущественно характерны средний и низкий уровни экологических знаний. Низкий показатель свидетельствует о том, что у детей нет интереса и эмоционального отношения к природе, нет интереса к жи-

вотным, птицам, насекомым. Практические умения и навыки ухода за комнатными растениями не сформированы. При выполнении заданий дети со средним и низким уровнем допускали большое количество ошибок, выполняли медленно. В ходе изучения особенностей процессов выявлено, что дети не всегда правильно называют отличительные характеристики объектов неживой природы, не понимают взаимосвязи между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений.

#### **Список использованных источников**

1. Васильева, А. И. Учите детей наблюдать природу / А. И. Васильева. – М. : Нарасвета, 2002. – 56 с.
2. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 385 с.
3. Николаева, С. Н. Обзор зарубежных и отечественных программ экологического образования и воспитания детей / С. Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 9. – С. 52–64.
4. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. – М. : Дрофа, 2001. – 352 с.
5. Соломенникова, О. Диагностика экологических знаний дошкольников: воспитание и обучение / О. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 7. – С. 21.

### **ПРИЁМЫ И СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ ХРОНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

**А. С. Копылова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Велико значение в исторической науке хронологии, устанавливающей ход и картину событий, их причины и следствия. Лишь выяснив время свершения событий, можно определить их связи с предшествующими и последующими событиями, их последовательность. Хронология – это вспомогательная историческая дисциплина, изучающая системы летосчисления и календари разных народов и государств [5, с. 37]. Хронология выявляет длительность исторических явлений, периодизацию исторических процессов, время создания исторических источников. Эта отрасль науки создаёт ту основу, на которой базируется школьная хронология.

Овладение хронологией даётся школьнику далеко не сразу и с большим трудом. Психологической предпосылкой этого является развитие у учащихся представлений об историческом времени.

В соответствии с принятой научной периодизацией систематические курсы истории, изучаемые в школе, разбиты на части, разделы и темы. Они содержат лишь основные периодизации. При изучении истории ученикам сообщают-

ся хронологические рамки периодов, даются даты основных событий, явлений, процессов.

Цель изучения хронологии в школе – показать последовательность исторических событий и явлений, протяженность их во времени, подвести учеников к пониманию измерения времени и познакомить с системами летосчисления [5, с. 38]. Цель определяет задачи: обеспечить в сознании учеников правильное отражение исторического времени; способствовать развитию их временных представлений; помочь усвоению важнейших дат событий, временных категорий (год, век, тысячелетие, эра).

Таким образом, хронология – наука о счёте времени, о способах летоисчисления, об определении точных дат исторических событий, о локализации событий в историческом процессе.

Задача хронологии – установление временных отношений между изучаемыми фактами, что, в свою очередь, служит опорой для сознательного усвоения школьниками системы исторических знаний для лучшего уяснения последовательности исторических фактов.

По наблюдениям психологов, подтверждённых практикой учителей, работающих в начальной школе, восприятие времени – самая трудная задача для детей 7–10-летнего возраста, поскольку их собственный жизненный опыт несопоставим ни количественно, ни качественно с многовековой историей человечества. На этом основании методисты рекомендуют начинать работу над хронологическими представлениями ребят с эмоционально-зрелищной презентации главных свойств исторического времени. «Надо создать на уроке ощущение отдалённости древних культур, поясняя хронологическую отдалённость на более близких для детей примерах. Отцы детей родились в те времена, когда наши города были гораздо меньше, чем теперь, когда в них было мало высоких домов и т.д. Деды родились во времена, когда на дорогах конные повозки встречались чаще, чем автомобили, когда ещё практически не было самолётов. Перед Первой мировой войной, когда родился прадедушка, не было электрического света и редко встречались водопроводы. Прапрадеды видели, как сооружались железные дороги, как возникали первые фабрики. Так, прослеживая жизнь пяти поколений, можно заметить, как грандиозные изменения, происшедшие за 150 лет, преобразили лицо мира» [2, с. 12], а заодно и продемонстрировать школьникам поступательность, последовательность, преемственность фактов истории. Кстати, подобный приём использовал историк и писатель Н. Эйдельман в книге «Твой XVIII век». Приглашая школьников сосчитать, сколько в предыдущем веке у каждого из них осталось пра-пра... дедушек и бабушек, учёный доказывал, что история – не такой уж отдалённый и бесстрастный предмет изучения, каким может показаться вначале.

Как помочь детям с их коротким жизненным опытом осознать масштабы ожидающего их на уроках истории путешествия вглубь времени? Тот же немецкий педагог К. Линденберг советует: «Если же весь класс встанет в ряд и каждый ученик представит одно поколение, то 33 ученика позволят нам совершить путешествие назад как раз на тысячелетие. Тогда мы дойдём до времён,

когда Германия была почти полностью покрыта лесами, когда ещё и в помине не было городов, и лишь кое-где появились дороги, когда только изредка встречались каменные церкви. Так возникает представление о временном и духовном расстоянии. При этом создаётся почва для того, чтобы показать своеобразие чувств, переживаний и представлений каждой отдалённой эпохи. Почему это важно сегодня? Расширение временного кругозора учащихся позволяет привить им понимание других культур, существующих в наши дни. И ещё кое-что проясняется для нас в нашей действительности: неповторимость, особенность нашей эпохи обрисовывается лишь на фоне истории».

В советской методике также существует несколько рекомендаций по формированию у младших школьников представлений о линейности, необратимости, значительной протяжённости исторического времени. Это и рисование в рабочих тетрадях «реки Истории» с условными датами-кораблями, плывущими в одном направлении, это и составление иллюстрированной ленты времени на длинном листе ватмана с цифровым обозначением веков и силуэтными аппликациями наиболее ярких фактов, это и синхронистические комплексы, отражающие события, происходившие в одно и то же время в разных частях земного шара.

Параллельно с формированием элементарных представлений об основных свойствах исторического времени на первых уроках пропедевтики начинается ознакомление школьников с основными хронологическими понятиями: единицы времени (год, век, тысячелетие), високосный год, эра, календарь, эпоха, наша эра, до нашей эры. Как показала практика, наиболее продуктивно эта работа проходит на специальных занятиях в рамках пропедевтического курса по вспомогательным историческим дисциплинам. В дальнейшем, на уроках по истории Древнего мира, Средних веков и древней отечественной истории новые понятия конкретизируются и применяются при решении хронологических задач.

Не все даты, насыщающие всемирную историю и школьные учебники, достойны равноценного к себе внимания и методической проработки. В недавнем идеологизированном прошлом говорили о трёх типах хронологии: «Одни (даты) должны быть закреплены в памяти советских людей на всю жизнь, например, даты жизни В. И. Ленина, Великой Октябрьской социалистической революции, Парижской Коммуны, падения крепостного права в России. Другие являются опорными при изучении определённого курса истории и должны прочно сохраняться в памяти, по крайней мере, на протяжении его изучения... Наконец, третьи даты служат для установления связи датируемых фактов с опорными фактами и отнесения их к соответствующим периодам» [3, с. 156]. В современном обучении уместно, видимо, говорить об опорных и второстепенных датах в школьных курсах истории, относя к первым только те, что локализуют во времени главные исторические факты. Состав основных дат условен и исторически изменчив, так же как и набор фактов: в зависимости от политической ситуации и задач школьного исторического образования они оцениваются

то как главные, то как второстепенные. Очевидно, что специальной работы при изучении истории в школе требуют именно опорные даты.

Наглядно-образное обозначение времени, созвучное картинному описанию местности или сюжетному повествованию о событии, является эффективным приёмом конкретизации самих исторических событий и одновременно помогает запечатлеть в памяти учащихся даты, с ними связанные. В отличие от простого упоминания времени «прописки» второстепенного исторического факта, обстоятельства важнейших событий описываются максимально ярко и образно, с использованием красочных цитат: «В субботу пятого апреля / Сырой рассветною порой...», «Русское войско сошло с татарским в самый день, когда празднуется Рождество Богородицы, 8 сентября, в 1380 г. от Рождества Христова на поле Куликовом за Доном у реки Непрядвы» и др.

С этой же целью учитель может предложить ученикам 5–7-х классов самим проиллюстрировать историческое событие на специальной хронологической карточке: на её лицевой стороне будет крупно выведена дата, а на обратной – рисунок (символическое изображение) события. Такие карточки успешно применяются в устных хронологических диктантах и в логических задачах на сопоставление однородных фактов, определение их причинно-следственных связей и т.п.

Наряду с простым запоминанием дат-одинок методисты давно советуют применять «определённую систему обучения, развивающую у школьников представление о времени как пути движения исторических событий и о датах как моментах исторического развития» [4, с. 155]. С этой целью в теорию и практику обучения истории А. И. Стражев ввёл хронологические комплексы, ряды логически связанных между собой фактов и дат. Например, при анализе состояния крепостного права в России в XVIII в. уместно совершить исторический экскурс по основным вехам становления крепостничества и проследить формирование этой системы начиная с XVI в. «Это поможет учащимся устанавливать прочные ассоциации развития исторических событий во времени», крепче запоминать и обогащать историческое мышление [4, с. 156].

Хронологические комплексы, отражающие длительность исторических явлений, их последовательность или одновременность могут быть оформлены в виде различного рода хронологических и синхронистических таблиц [1, с. 119]. Наиболее общими являются сводные хронологические таблицы. В качестве справочников по хронологии и своеобразной сетки дат и событий они сопровождают школьные учебники и пособия для абитуриентов. Обычно в них две колонки: даты и события.

Тематические хронологические таблицы посвящены отдельным проблемам исторического прошлого или периодам общественного развития: «Народные движения в первой половине XIX в.», «Этапы политической реформы в СССР (1988–1991 гг.)» и т.д. Помимо двух традиционных колонок в них может быть третья, раскрывающая своеобразие или значение каждого факта в отдельности.

Календари исторических событий в деталях воспроизводят хронику наиболее важных событий, подчёркивают их динамизм, быстроту и напряжённость действий их участников. В этих таблицах знаменательный факт фиксируется с точностью дней, часов и минут.

Своеобразным видом хронологических записей может служить хроно-топ – таблица, в которой главное внимание уделяется времени и месту изучаемых событий. Такой способ изучения хронологии эффективен при определении масштабов исторических событий, их типичности и закономерности.

При изучении всеобщей и региональной истории, а также для межкурсовых связей ценным является приём заполнения синхронистических таблиц, фиксирующих наиболее важные события и явления, происходившие в разных странах примерно в одно и то же время.

Составление таких таблиц и их последующее использование при изучении однородных тем в других курсах истории или при систематизации и обобщении учебного материала помогает школьникам воспринимать историю разных стран и народов как единый всемирно-исторический процесс. Взаимосвязь и взаимообусловленность событий, происходивших примерно в одно и то же время в разных сферах общественной жизни одной страны, помогают обнаружить текстовые сравнительно-обобщающие и синхронистические таблицы. Например, составленная на протяжении нескольких уроков таблица «Важнейшие события и явления из истории России второй половины XVIII в.» закрепляет в памяти учеников точно датированные факты, связанные с социально-экономическими отношениями и политическим строем, классовой борьбой и внешней политикой Российского государства, его культурой, а также помогает объяснить их взаимосвязь и противоречивость, оценить уникальность каждого периода истории.

Специфическую роль в изложении хронологического материала выполняют схемы, которые в самых разнообразных вариантах предложены в рабочих тетрадях по истории. Схемы-лесенки, к примеру, выстраивают цепочку дат и событий, которые непосредственно привели к тому или иному значительному факту истории («Мир на пути к Первой мировой войне», «Как начиналась война на Балканах» и т.п.). В более крупных временных масштабах такие схемы представляют этапы, вехи становления определённого исторического феномена и, возможно, являются альтернативным вариантом графического оформления хронологических комплексов («Восточный вопрос» во внешней политике России XVIII–XIX вв.).

Круговые схемы фиксируют временные рамки исторических событий, о периодизации которых в науке существуют разные точки зрения.

Таким образом, при выборе конкретных приёмов и средств изложения хронологических сведений на отдельном уроке нужно помнить главное методическое правило: этот выбор определяется характером исторического факта, его местом в истории и задачами установления его связей и отношений с другими фактами.

## Список использованных источников

1. Гора, П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
2. Линденберг, К. Обучение истории / К. Линденберг. – М. : Русское слово, 1997. – 192 с.
3. Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х ч. / отв. ред. Ф. П. Коровкин. – М. : Просвещение, 1978. – Ч. 1. – 288 с.
4. Стражев, А. И. Методика преподавания истории / А. И. Стражев. – М. : Просвещение, 1964. – 286 с.
5. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

## МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

**А. Ф. Королева**

Алтайский государственный педагогический университет  
г. Барнаул, Россия

В настоящее время усилился интерес к проблеме психологической безопасности личности и общества в целом. В связи с этим исследования в области факторов, причин и других сторон психологической безопасности актуальны.

Термин «психологическая безопасность» используется в научном мире не так давно. Имеется ряд подходов к определению данного понятия. Они включают в себя в том числе сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека.

Особо значимы в этом смысле механизмы психологической защиты (далее – МПЗ). Они направлены на минимизацию отрицательных переживаний человека, позволяя сохранять равновесие между его личными потребностями и требованиями общества. Запускаясь в психотравмирующей ситуации, механизмы психологической защиты функционируют в качестве своеобразных барьеров на пути продвижения информации. Взаимодействуя с ними, тревожная для человека информация либо игнорируется, либо искажается, либо подменяется. Так возникает особое состояние сознания, позволяющее человеку сохранять чувство собственного достоинства, гармоничность и уравновешенность структуры своей личности.

Анализ литературы показал, что впервые термин «защита» встречается в трудах З. Фрейда. Ученый использует это понятие для описания борьбы «Я» против болезненных или невыносимых мыслей и эмоций. З. Фрейд считает, что понятие МПЗ необходимо вводить для общего обозначения всех техник, которые «Я» использует в конфликте [5]. Глубокими исследованиями в данной области занималась А. Фрейд. Ее заслуга заключается в попытке создания це-

лостной теоретической системы защитных механизмов, в наблюдении этих механизмов у детей [6].

Среди отечественных исследователей значимый вклад в разработку вопросов психологической защиты внес Ф. В. Бассин с позиции теории установки. Он считает, что первостепенна в психологической защите перестройка системы установок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального напряжения, предотвращение дезорганизации поведения.

Существует немного удачных опытов объединения теоретического и эмпирического знания о защитных механизмах в единую систему. Один из них – «Структурная теория защит Эго», разработанная Р. Плутчиком с соавторами (1979). Ученые попытались соединить психоаналитическое понимание природы защитных механизмов с психометрическими техниками тестов. Методика, разработанная данным коллективом, диагностирует основные МПЗ по восьми шкалам: отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование.

Представим кратко характеристики каждого из восьми ключевых механизмов, которые дает Р. Плутчик.

– Отрицание. По Р. Плутчику, это простой и незрелый механизм психологической защиты, используя который, человек отрицает некоторые психотравмирующие обстоятельства, вызывающие у него тревогу, какое-либо внутреннее побуждение или сторону своего «я». Реализация этого механизма обнаруживается в отрицании тех граней внешней реальности, которые, являясь явными для окружающих, не принимаются, не признаются самой личностью: информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. Речь идет о конфликте, возникающем при проявлении мотивов, противоречащих основным установкам личности или об информации, которая угрожает ее самосохранению, самоуважению, социальному престижу [4, с. 23].

– Вытеснение. З. Фрейд считал вытеснение (его аналог – «подавление») главным способом защиты инфантильного «Я», неспособного сопротивляться соблазну. По Р. Плутчику, этот механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы становятся бессознательными (желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу). По убеждению подавляющего количества ученых, данный механизм лежит в основе действия и других защитных механизмов личности. Вытесненные (подавленные) побуждения, не находя разрешения в поведении, сохраняют свои эмоциональные и психо-вегетативные компоненты. Человек вытесняет сам факт неблагоприятного поступка, когда содержательная сторона психотравмирующего обстоятельства не осознается. Однако внутриличностный конфликт сохраняется, вызванное им эмоциональное напряжение субъективно воспринимается как внешне немотивированная тревога. Поэтому вытесненные влечения могут проявляться в невротических и психофизиологических симптомах. По мнению большинства исследователей, часто вытесняются свойства, поступки, личностные качества, которые не делают личность привлекательной в глазах себя и других (завистливость, злость, недоброжелательность и т.п.) [4, с. 23–24].



– Регрессия. В общепринятом понимании «регрессия» истолковывается как МПЗ, с помощью которого личность возвращается к более незрелым способам поведения и удовлетворения собственных потребностей; она стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. По Р. Плутчику, человек, подвергающийся воздействию подавляющих факторов, использует этот механизм психологической защиты. Он заменяет решение более сложных задач на относительно простые задачи, доступные в данных обстоятельствах [4, с. 24].

– Компенсация. Этот сложный механизм защиты; как правило, он развивается и применяется сознательно. Часто компенсацию связывают с «идентификацией». По Р. Плутчику, компенсация обнаруживается в попытках отыскать соответствующую замену имеющегося / воображаемого недостатка, дефекта невыносимого чувства иным качеством (с помощью фантазирования, присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности). Зачастую это совершается во избежание конфликта с этой личностью, повышения чувства самодостаточности. Вместе с тем перенимаемые ценности, установки или мысли присваиваются без оценки и переструктурирования, не становясь частью личности. Многие исследователи обоснованно утверждают, что «компенсацию» можно расценивать как одну из форм защиты от комплекса неполноценности [4, с. 26].

– Проекция. Развивается в раннем периоде для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального отвержения с их стороны. Это МПЗ, при котором происходит приписывание окружающим разнообразных неприемлемых чувств, желаний, мотивов, идей, качеств, как разумной основы для их неприятия и самопринятия на этом фоне [5].

– Замещение. Развивается для сдерживания эмоции гнева на субъекта более сильного, старшего или значимого, выступающего как фрустратор. Так личность избегает ответной агрессии, отвержения; снимает напряжение, направляя гнев и агрессию на более слабый одушевленный или неодушевленный объект, либо на самого себя [5].

– Интеллектуализация. Развивается в раннем подростковом возрасте для сдерживания эмоции ожидания и предвидения из страха пережить разочарование. Этот МПЗ часто (особенно в психотерапевтической литературе) обозначают понятием «рационализация». Р. Плутчик и его коллектив объединили эти два понятия в своей методике, хотя отмечают, что сущностное их значение несколько отличается. Так, действие интеллектуализации проявляется в чрезмерно «умственном» способе преодоления конфликтной или травмирующей ситуации без переживаний (человек пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций, в т.ч. при убедительных доказательствах в пользу противоположного) [4, с. 27].

– Реактивное образование. Гуманистическая психология связывает развитие с усвоением индивидом «высших социальных ценностей». Механизм «реактивное образование» предполагает выработку и подчеркивание в поведении

человека прямо противоположной установки. Например, жалость или заботливость могут рассматриваться как реактивные образования по отношению к бессознательной черствости, жестокости или эмоционального безразличия [4, с. 28].

По мнению А. А. Даниленко, Л. Р. Гребенникова, Е. С. Романовой, механизмы защиты – глубоко бессознательное явление, называемое автоматизмами, повседневно работающими в человеческом сознании. Защитные процессы сложны и плохо поддаются самоанализу. Человек редко применяет один механизм защиты; обычно используется серия защит для решения конфликта, снижения тревожности [1, с. 154; 5].

МПЗ – противоречивые свойства личности. Они способствуют одновременно ее стабилизации и дезорганизации, выполняя свою основную функцию: сохранять целостность личности, следовательно, ее психологическое здоровье и безопасность.

Крайне значимой сегодня становится проблема психологической безопасности человека в профессиональной деятельности: достижение субъектом уверенности, удовлетворенность условиями и результатами деятельности, уровнем собственной активности и др. [2, с. 46].

В современном мире людям подавляющего количества профессий приходится испытывать длительное переживание стрессовых состояний, интенсивное воздействие стресс-факторов профессиональной среды, что ведет к эмоциональным и соматическим нарушениям, психосоматическим заболеваниям, профессиональным и личностным деформациям. Наиболее подвержены профессиональным деформациям представители социономических профессий или профессий типа «человек – человек».

Мы провели эмпирическое исследование механизмов психологической защиты у представителей трех социономических профессий, в которых ведущим является тип деятельности «человек – человек». Респондентами стали: 1) преподаватели общеобразовательных школ, 2) педагоги-психологи, 3) муниципальные служащие. Исследование проведено с использованием теста Р. Плутчика «Индекс жизненного стиля» и ряда других методик.

В данной статье представим ряд результатов исследования механизмов психологической защиты у муниципальных служащих. В исследовании принял участие 41 муниципальный служащий: 39 женщин, 2 мужчины в возрасте от 22 до 54 лет (средний возраст 34,5 лет).

При оценке восьми видов МПЗ у данной группы респондентов, для каждого из испытуемых МПЗ были ранжированы по убыванию коэффициента ОНЗ («общая напряженность психологических защит»). На основе ранжирования выявлены три ведущих МПЗ у каждого респондента. Данные были объединены в таблице 1. Она позволяет проанализировать механизмы психологических защит, выраженные у муниципальных служащих как максимально напряженные. Представим таблицу 1.

**Ведущие МПЗ в целом по группе муниципальных служащих  
(по методике «Индекс жизненного стиля»)**

<b>Механизмы психологической защиты</b>	<b>Общая напряженность психологических защит (ОНЗ) в %</b>
Проекция	69,59 %
Отрицание	48,96 %
Интеллектуализация	46,33 %
Реактивное образование	39,02 %
Регрессия	33,61 %
Компенсация	30,48 %
Вытеснение	26,01 %
Замещение	23,63 %

Анализ данных таблицы 1 позволяет определить иерархию механизмов психологической защиты, используемых данной группой респондентов.

Как наиболее напряженные выявлены следующие МПЗ: проекция (у 69,59 % муниципальных служащих); отрицание (у 48,96 %); интеллектуализация (у 46,33 %).

На I месте находится проекция. В основе проекции – процесс, при помощи которого неосознаваемые и неприемлемые для человека чувства и мысли сосредотачиваются вовне, приписываются другим людям. Особенно это касается негативных и мало одобряемых социумом испытываемых чувств и эмоций (так, агрессивность нередко приписывается окружающим для оправдания собственной агрессивности, недоброжелательности, которые проявляются, якобы «в защитных целях»).

Наш анализ показал, что сама атмосфера профессиональной среды муниципальных служащих (интенсивный и чрезмерно эмоционально напряженный контакт с людьми самого разного социального и нравственного уровней развития, возраста, воспитания, чрезмерная интеллектуальная нагрузка, постоянное сосредоточение внимания, переработка колоссального объема информации, принятие важных решений, высокий уровень ответственности и др.) провоцирует частое употребление разных видов «проекции». Так, рационалистическая проекция проявляется у респондентов как осознание у себя негативных качеств и проецирование по формуле «все так делают». Комплиментарная проекция проявляется у респондентов как интерпретация своих недостатков «как достоинств» [3, с. 90].

Важным является тот факт, что сама деятельность муниципального служащего накладывает отпечаток на человека: ставит его в жесткие рамки соблюдения высоких норм и требований, где неприемлемы какие бы то ни было негативные стороны, качества и черты самого себя («Ты – некий пример для подражания, лишенный обычных чувств и переживаний»). Постепенно сам служащий, на наш взгляд, начинает отрицать, не принимать наличие у себя отрицательных черт характера, импульсов или мало одобряемых обществом чувств и

эмоций, которые он считает «недостойными» или «неприличными». Но проецирует все эти качества на других.

Анализ показал, что у 48,96 % муниципальных служащих высокий уровень напряженности МПЗ «отрицание» и «интеллектуализация» (46,33 %): они находятся на II и III местах.

Мы полагаем, что это объясняется тем, что муниципальные служащие выполняют важную функцию: являются частью «власти», с которой человек сталкивается постоянно. От их работы часто зависит судьба района, города, человека. Особенно психологически сложно работать с несовершеннолетними, неблагополучными семьями, пожилыми людьми. Часто приходится работать в авральном режиме, без перерыва, в прямом и переносном смысле, когда необходимо выполнять свои обязанности в праздничные и выходные дни. Можно предположить, что находясь в постоянном напряжении, муниципальные служащие используют МПЗ «отрицание», чтобы защитить себя от негативных факторов, кризисных и опасных ситуаций, тревожной информации, которая угрожает самосохранению, самоуважению или статусу личности.

Интеллектуализация – одна из самых эффективных защит, она построена на активном использовании специфических особенностей мышления. Человеку, применяющему этот защитный механизм свойственны старательность, добросовестность, самоконтроль, склонность к анализу, любовь к порядку, предусмотрительность. Всеми этими качествами обладают муниципальные служащие, чья работа требует колоссальной ответственности, основательности и дисциплинированности. Кроме того, в рамках профессиональной деятельности, необходимы такие личностные качества, как самообладание, умение сохранять спокойствие, доброжелательность и уверенность в себе. В работе с людьми недопустимо открытое проявление отрицательных эмоций (гнев, раздражение и пр.), негативные высказывания, реплики, восклицания. На наш взгляд, муниципальные служащие используют интеллектуализацию как мощный ресурс для того, чтобы устранить эмоциональные переживания и возникающие чувства. Интеллектуализация выступает в данном случае как абсолютное предпочтение мысли при полном игнорировании чувств.

Также мы исследовали частоту прибегания муниципальных служащих к тому или иному МПЗ. В таблице 2 представлены результаты исследования данного аспекта.

Таблица 2

**Частота прибегания к различным МПЗ в целом по группе муниципальных служащих (по методике «Индекс жизненного стиля»)**

<b>Механизмы психологической защиты</b>	<b>Частота прибегания к различным МПЗ (в %)</b>
Реактивное образование	73,36 %
Отрицание	66,75 %
Проекция	62,43 %
Интеллектуализация	62 %
Регрессия	55,58 %

Вытеснение	51,46 %
Компенсация	46,92 %
Замещение	41,65 %

Исходя из данных таблицы 2, можно констатировать, что по частоте прибегания муниципальными служащими к тому или иному механизму психологической защиты лидирует реактивное образование. Под этим видом МПЗ часто подразумевают гиперкомпенсацию: человек предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для него мыслей, чувств, поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Иными словами, происходит как бы трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность. Например, жалость и заботливость могут рассматриваться как реактивные образования по отношению к бессознательной черствости, жестокости или эмоциональному безразличию [4, с. 28]. По нашему мнению, использование именно этой защиты в качестве одной из ведущих также является следствием профессиональной деформации. Подавление определенных чувств, эмоций, переживаний, побуждений, которые считаются «недостойными», «неприличными», запрещенными для выражения социумом или самим человеком (гнев, раздражение, неприязнь и др.), заменяются прямо противоположными по смыслу чувствами, которые приемлемы для общества, приветствуются в профессиональной деятельности, соответствуют собственной морали (нарочитая доброжелательность, приветливость, участие и т.п.). Особенно это касается специалистов, деятельность которых предполагает тесное и интенсивное взаимодействие с гражданами.

Дальнейшее исследование данной проблемы необходимо направить на создание социально-психологических условий для развития и коррекции адекватной, внутренне согласованной и эффективной структуры МПЗ личности муниципального служащего. Для решения этой задачи в перспективе нами планируется разработка тренинга по самопознанию и управлению индивидуальными конструктивными механизмами защиты.

#### Список использованных источников

1. Даниленко, А. А. Механизмы психологической защиты и копинг-стратегии как процессы интропсихической адаптации / А. А. Даниленко // Сиб. психол. журн. – 2005. – № 21. – С. 154–156.
2. Еремеев, С. Г. Психологическая безопасность общества и личности / С. Г. Еремеев, А. В. Ревягин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 4 (59). – С. 44–47.
3. Кружкова, О. В. Эффективность функционирования структуры психологических защит личности педагога / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова // Образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 86–95.
4. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособие для психологов и врачей / Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова и др. / под науч. ред. Л. И. Вассермана. – СПб., 2005. – 48 с.

5. Романова, Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – г. Мытищи, Издательство Талант, 1996 г. – 144 с.

6. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы: Пер. с англ. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.

## **«ПРОРОЧЕСТВО ДАНТЕ» ДЖ. Г. БАЙРОНА: К ВОПРОСУ О ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕФЛЕКСИИ ПОЭТА**

**А. Н. Кречетова, О. Б. Панова**

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

На современном этапе развития историко-культурологических исследований всё больший интерес ученых вызывает история диалога культур, повышенное внимание уделяется диахроническому аспекту межкультурного общения, его осуществлению «сквозь века». Исследования такого рода не просто дают возможность выявить особенности взаимоотношений различных культур в настоящее время, но помогают понять исторические закономерности их возникновения и возможности сближения, а значит – творческий процесс развития Культуры как таковой.

Как, например, возможен контакт Английской культуры XIX столетия с культурой Италии эпохи Возрождения? В обозначенном исследовательском контексте обратимся к поэме Дж. Г. Байрона «Пророчество Данте», шедевру, в художественном пространстве которого происходит скрещение двух культурных миров: эпохи английского романтизма и эпохи итальянского ренессанса, становится возможной творческая «встреча» двух гениев, двух великих поэтов. Эта поэма – явное свидетельство влияния творчества Данте и итальянского ренессансного мироощущения на все последующее развитие европейской и мировой Культуры в целом. Для Байрона характерно духовное родство с гениями Ренессанса, глубоко свойственное всем творческим личностям. В самом деле Байрон вобрал в себя многие черты Человека эпохи Возрождения, даже сама его поэма написана от лица Данте. Ему знакома ренессансная тоска по золотому веку, утраченному прошлому, ностальгия по некогда великой Италии. Корни этой тоски уходят в глубокую древность, а спасение видится в возрождении культуры великого Прошлого. Как жизнь Данте, так и Байрона – это время, когда человечество находилось на пороге изменений. Возрождение следовало за разрушенными идеалами Средневековья, XIX век следовал за разрушенными идеалами революции. В очередной раз человечество оказалось на перепутье бытия, пытаясь выбрать нужное духовное направление, и как для Данте, так и для Байрона, судьба человечества была личной судьбой. Их любовь к Италии, скорбь и переживание за эту страну очень велики – «Тебе, мой край, да будет посвящен / Звук каждый скорбный лиры» (“To thee, my Country! Whom before, as now, I loved and love, devote the mournful lyre”).

Действительно, многое в судьбах Данте и Байрона было схожим, и удивительно, насколько глубокая духовная связь может возникнуть между поэтами разных культурных миров. Отчаянный певец свободы, страдалец, терпящий гонения, но до конца преданный своим идеалам – таков был образ творца «Божественной Комедии», созданный Байроном, и в этом чувствовал он близость, духовное родство со средневековым поэтом. Байрон не случайно стремился «подражать» стихотворной манере Данте. Как Данте стремился возродить праязык, так и Байрон теперь облагораживал свое произведение, создавая его по древнему образцу, прекрасно овладев дантовским стилем.

Я строю лиру – песне подражанье  
Великого Италии певца,  
Но копией простой очарованья  
Всей прелести бессмертной образца  
Не передам

Of the great Poet-Sire of Italy  
I dare to build the imitative rhyme,  
Harsh Runic copy of the South's sublime,  
Thou art the cause; and howsoever I  
Fall short of his immortal harmony [1].

Перевод О. Чюминой [5]

Данте как поэт обладает всем, что для Байрона является ценным в поэтическом творчестве – гармония и совершенство рифм, возвышенность, прославление подлинных ценностей.

Байрон создает свой, глубоко личный, миф об Италии. Италия как духовный, культурный центр представляет собой мощный и неисчерпаемый источник вдохновения; она вдохновляла множество поэтов, являясь для них идеалом, страной красоты, любви и творчества. Именно благодаря Италии многие поэты открыли для себя подлинную природу творчества. Русский философ Н. А. Бердяев писал, что духовный импульс получает свое развитие именно в Италии, что «понять природу искусства лучше всего можно в этой священной стране творчества и красоты, интуитивным вникновением в Возрождение ранее и позднее» [7, с. 203]. Путешествие в Италию для многих деятелей культуры во все не было рядовой поездкой за границу – это «настоящее паломничество к святыням воплощенной красоты, к божественной радости» [8, с. 367]. Действительно, очень многих поэтов притягивала Италия, они устремлялись в эту землю обетованную, где они не чувствовали себя чужими. Творческая личность обретает приют в этой прекрасной стране, Италия – это истинная духовная, творческая родина. Итальянская культура – это прежде всего наследие античности. «Любовь наша всегда была направлена на старую и вечную Италию, а не на Италию новую и временную» [8, с. 369]. Любовь к Италии была не столько легка и радостна, сколько всегда сопряжена с ностальгией и чувством тоски по ушедшему прошлому. В этом многие поэты и чувствовали родство с эпохой Ренессанса, когда эта тоска по золотому ушедшему времени, тоска по утерянному Раю была велика. Воспевание Италии в поэме «Пророчество Данте» говорит о глубокой любви к этой стране: «Действительность прекрасней представленья», Италия превзошла все ожидания («Thou, all which Fancy paints / And

finds her prior vision but portrayed / In feeble colours») [1]. Поэта переполняет тоска по свободной Италии по итальянскому духу. Следовательно, он боролся за освобождение Италии, исходя не из политических соображений, но из глубоких духовных побуждений. Важным представлялось, чтобы итальянский народ ощутил свободу и единство. Итальянцы «на верном пути, их воодушевляет идея свободы, – пусть они её обретут, а уж потом примутся штудировать законы политики и науку управлять» [3, с. 283]. Для Байрона Италия – это возрождение Рая, который не должен быть вновь утерян («Thou, Italy! So fair that Paradise / Revived in thee, blooms forth to man restored / Ah! Must the sons of Adam lose it twice?») [1]. Итальянский язык, итальянские поэты, итальянский дух – все, чем так восхищался Байрон, было рядом, окружало его и тем самым давало ему возможность почувствовать себя частью этой культуры. Здесь он нашел свою творческую родину, в этой утерянном Раю, на возрождение которого он надеялся.

«Пророчество Данте» – поэма о природе и сущности творчества. Несомненно, итальянская культура рождает в поэтах великую творческую силу. Для Байрона творчество – это нечто неотъемлемое, то, без чего невозможно представить существование. Именно в творчестве можно найти спасение и утешение. Н. А. Бердяев отмечает: «Творческий акт всегда есть освобождение и преодоление. В нем есть переживание силы. Обнаружение своего творческого акта не есть крик боли, пассивного страдания, не есть лирическое излияние. Ужас, боль, расслабленность, гибель должны быть побеждены творчеством. Творчество по существу есть выход, исход, победа» [7, с. 18]. Творчество необходимо, когда в мире нет иного выхода избавиться от чувства отчаяния или отчуждения, а гений – это всегда страдалец (“Despair and Genius are too oft connected”) [1].

Часто поэты обречены на изгнание, на страдания в этом мире. Поэт почти всегда остается непонятым большинством современников, потому что поэт всегда чувствует тоньше; поэтическое, творческое мышление стремится возвыситься к божественному, выйти за рамки обыденного. Поэзия – это путь к духовным истокам, освобождение от гнета реальности.

Да будет так: мы стерпим, – перевес	So be it: we can bear.–But thus all they
В ком дух берет, кто одухотворенным	Whose Intellect is an o'ermastering
	Power
Из уз плотских к сознанию воскрес	Which still recoils from its encumbering
	clay
В какой бы форме ни дал претворен-	Or lightens it to spirit, whatsoe'er
ным	
Свой замысел – становится певцом.	The form which their creations may es-
	say,
Перевод О. Чюминой [5].	Are bards [1].

Поэт, как герой Байрона – это Прометей, несущий людям божественный свет и обреченный за это на страдания, под тяжестью которых он все-таки не



прогибается, а остается стойким. Поэт способен достать «огонь бессмертный вдохновенья», поэтический дар – это нечто данное свыше, имеющее божественное происхождение. Творчество приближает к духовному началу, к божественному, это «святой огонь». Именно таким творческим даром был наделен Данте.

Поэзия – не жажда ль идеала  
Дух творчества, избытком нарожден  
Добра иль зла. Кого она объяла  
Быть Прометеем новым осужден  
Огонь с небес он похищает снова,

И коршуном терзаем, пригвожден

В цепях к скале у берега морского,  
Он поздно сознает: за дар небес

Вознагражден страданьем он сурово.

For what is Poesy, but to create  
From overfeeling, Good or Ill, and aim  
And be the Prometheus of new men  
At an external life beyond our Fate  
Bestowing fire from Heaven, and then,  
too late

Finding the pleasure given repaid with  
pain

And vultures to the heart of the bestower  
Who, having lavished his high gift in  
vain

Lies chained to his lone rock by the sea-  
shore [1].

Перевод О. Чюминой [5]

Поэт-страдалец обречен на несчастья за свой божественный дар, но вдохновение сильнее всего остального в человеке. Неважно несет вдохновение в себе добро или зло – это высшая сила, которой поэт не может сопротивляться, он выступает посредником между божественным и человеческим.

Поэт, таким образом, – это трагическая личность, свободная и творческая, но при этом обреченная на испытания, «борения творческого духа». Творческий процесс – это божественное откровение, а поэт, вняв божественному, оказывается ближе к истине, чем большинство людей. Избранник и прорицатель, он должен своим творчеством пробуждать сознание народа, указывать путь к свободе, но часто он обречен на непонимание и даже презрение («Вмиг истина не поразит их взгляд, / И прав пророк окажется в могиле»; “When Truth shall strike their eyes through many a tear, / And make them own the Prophet in his tomb”).

Таким образом, «Пророчество Данте» Дж. Г. Байрона – поэтическое переживание творческой близости и духовного родства с великим итальянским поэтом, глубоко личное проникновение в сущность самого творчества, понимание великого дара творческой свободы и творческих возможностей Человека. Эта поэма «скрещения судеб» двух великих поэтов и великих культурных миров дает ощущение единства процесса со-творения Культуры, свидетельствует о всегда возможном в истории Человечества духовном возвышении, творческом преображении и возрождении Культуры через обращение к достижениям великих эпох Прошлого.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Byron, G. G. The works of Lord Byron / G. G. Byron. – V. 4 – N.Y. Charles Scribner's Sons, 2006. – 588 p.
2. Байрон, Д. Г. Дневники. Письма / Д. Г. Байрон. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – 439 с.
3. Байрон, Д. Г. Избранное / Д. Г. Байрон. – М. : Прогресс, 1973. – 526 с.
4. Байрон, Д. Г. На перепутьях бытия... / Д. Г. Байрон. – М. : Прогресс, 1989. – 429 с.
5. Байрон, Дж. Г. [Электронный ресурс] // Библиотека Максима Мошкова Lib.ru. URL : [http://az.lib.ru/b/bajron\\_d\\_g/text\\_0640oldorfo.shtml](http://az.lib.ru/b/bajron_d_g/text_0640oldorfo.shtml) (дата обращения 30.04.2016)
6. Данте, А. Божественная комедия / А. Данте. – М. : Наука, 1967. – 628 с.
7. Бердяев, Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ Харьков Фолио, 2002. – 678 с.
8. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, ИЧП «Лига», 1994. – 510 с.
9. Моруа, А. Дон Жуан, или жизнь Байрона / А. Моруа. – М. : Молодая гвардия, 2000. – 421 с.

## THE MIGRATION PROBLEM AS MEDIA SPECTACLE

C. Prassa

Europa-Universität-Flensburg, Flensburg, Deutschland

What we know about the European migrant crisis, which emerged in 2015 as an increasing number of migrants and refugees from mostly the Western and Southern Asia as well as Africa arrived to Europe, we do not learn it first-hand, for example by being present at the everyday developments of the migration issue, but by viewing them from the media for several months now while sitting on our comfortable sofa. Firstly, this proves automatically the huge impact of media as our first information source and, secondly, the fact that the migration crisis is the current most favorite spectacle in the media milieu. The migration issue is undeniably included in the media's agenda but why and how has it become the current media spectacle and – to go a bit further – as a spectacle does it show a mutation character through the media exposure? In the following lines I aim to give answers to the aforementioned queries by critically examining media's behavior in the context of the migration crisis.

A quick Google search for the key word “migration crisis” reflects the current migration problem; the Google image results give a wide amount of pictures displaying migrants arriving to the European borders by the Mediterranean Sea with the little inflatable boats. Who has not seen pictures of the little dead boy called Alan Kurdî, whose body was lying along the shore of the Mediterranean Sea, near Bodrum, in Turkey? More impressive is the fact that the child has its own long page on Wikipedia even translated into more than 20 languages! [11] Those images play a communication role among the people; they connect the Western with the Eastern part of the world, because they are globally distributed from the media with the outcome of a social interaction. Alike is this role emphasized by G. Debord in his book *The Society of the Spectacle*, where he particularly outlines that the “spectacle is not a collection of

images; rather it is a social relationship between people that is mediated by images” (Garner (ed.) 2010: 561). In spite of this, through the images we become emotionally overwhelmed and we form our opinion as well as our values based on the media reality. Equally important is the fact that through the media we create our national and international collective memory, because we – who represent the present and in some years the past – as well as the future generation will remember and understand the migration issue shaped by media’s subjective perspective.

Moreover, is it a coincidence that the migration problem is listed to media’s current agenda as a spectacle? Of course it is not, for coincidence and media are two diametrically opposed concepts; media operate most of the time – if not always – targeted and methodically and with the usage of particular pictures and words they manage to construct a reality within the reality. The first thing I would like to note is that the migration problem is orchestrated as a media spectacle and not as a media event, because, as Douglas Kellner has suggested, while a media event has the tendency to be national, a media spectacle goes beyond the borders and becomes international. The media spectacle is also defined as a construct of media that does not belong to the daily events; it is rather a special matter that dominates the news for a long period (s. Couldry, Hepp & Krotz (ed.) 2009: 79, 80). That is exactly what happens with the migration problem, which has been under global media’s radar for over than half a year now.

The reason that the migration issue is the protagonist of the common stream, it does not mean that other happenings are less important and do not worth our attention. Except of the migration crisis, which is in fact a humanitarian crisis, there are many other similar cases worth being in the media’s daily agenda, nonetheless they keep staying in the background, like –to borrow Jan Egeland’s example– the Civil War in Sudan and the serious impoverishment of the country with the many South Sudanese children, who are malnourished, (2015: 1) [9] or the ongoing severe Civil War in Yemen. But it seems that as long as those humanitarian scenes do not create troubles to Europe, they will remain off the stage. On the contrary, the refugee issue is a global social factor that appears literally everywhere and in most of the continents; Asia, Africa, Europe and the USA. It is a factor that the western global system demands to be emerged and distributed, two requirements that media carry out to materialize. So there are more possibilities that the migration topic is going to attract the majority of the public without at the same time diverging from the system’s requirements. Evidently it is not a coincidence that the migration crisis gained so much popularity, when it began touching the European territories.

Prominent pictures of the refugees portray dead kids or crying parents and helpless people arriving to the European borders after long hours of journey in cold waters definitely reflect the reality of the refugees, yet it is a rebuild reality, since it is exaggeratedly expressed and accompanied by the use of loose language embellished with grandiose comments and news that are either subjective or whose authenticity has not been verified. Of course, all this is a media strategy, which primarily aims to our emotion reliance and as an aftermath to our intense interest to follow the daily news.

Furthermore, it is worth mentioning that the media milieu is really competitive considering the presence of so many global media, which try to show the best coverage that will attract the largest attention. Consequently they end up chasing the same stories, the refugee problem in this case, turning it to a spectacle.

Besides, I would like to point out the public's behavior and not only the media's. Karl Marx notes in the fourth Chapter of his book *The Capital. A Critique of Political Economy* under the title *The Fetishism of Commodities and the Secret thereof* that we choose the product depending on what degree they have been advertised and not on their real value, quality and use (s. 37). In other words, the commodity that has been most viewed, most generated as a media spectacle is the one that will gain the most attraction. Similar I believe is the procedure the spectators select to get informed; less important will seem the topics, such as the aforesaid cases of Sudan and Yemen, that have not been distributed as much as others, which are the main spectacle of media. Their texts will not be viewed and discussed because they are the most significant commodities, but because they are the most reported ones. So as long as the media continue their tactic and keep the public's interest alive, their product will still be part of the stage.

Furthermore, in the case of the migration problem, media successfully reinforce their "migration commodity" including its political dimensions in their strategy. It is undeniable that the migration flows are intertwined with the political sector. However it seems that the media rely a lot on the fact of promoting the huge political dimension of the migration issue, knowing that the politics are one of the basic wheels of the society and for that reason they concern everybody. As an example I would like to mention the case of the German Chancellor Angela Merkel, who has been very active regarding the management of the migration flows. She has been very active in the mass media, too, as she has been displayed several times, whereas mainly in a very critical way. Since the beginning of the migration crisis the media have been tracking her and distributing every step she made and every decision she took about the migration management in her country. Many German citizens, the Opposition but also insiders of her party were against her policy to accept the refugees coming to Germany.

Particularly, a look at some online newspapers and blogs with the headlines "*Refugee crisis: Nearly half of Germans say Angela Merkel's 'welcome' policy is wrong*" (from the Independent, 11 October 2015) [7], "*Merkel ally threatens legal action over refugee policy*" (Reuters, 16 January 2016) [5], "*Meinungsumfrage: Merckels Beliebtheit sinkt – Seehofer gewinnt hinzu*" (Spiegel online, 21 September 2015) [2] the secondary headline: "*Horst Seehofer from sister party of German chancellor's CDU sparks row by accusing Merkel of pursuing 'rule of injustice'*" (The Guardian, 10 February 2016) [6] and the cover of Spiegel's 45<sup>th</sup> edition for 2015 [8] with the title *Deutschland im Ausnahmezustand. Kontrollverlust*, showing Merkel trapped between politicians and in the background a big demonstration of German citizens, protesting against her migration policy, proves the wide pressure she received from the media. This could be an impact on her political career and an influence on her coalition and of course on her constituents, who, induced by the overdose

of reports from the mass media, maybe change their mind and stop supporting her, as Seehofer's popularity has proven.

The above example illustrates that the interference of media has created a political *sub-spectacle*, which emanates from the migration problem spectacle. What I mean is that we daily watch news around the clock concentrated on politicians trying to find a solution or arguing with each other as far as the migration crisis is concerned, creating in that way a political spectacle generated by the spectacle of the migration crisis. That attaches automatically a mutation character to the migration problem spectacle.

More than that, I would say that there is to be found a feedback relationship between the media and the politicians, especially, when the latter choose to announce party decisions or interact with each other and with their voters through the social networking sites, like twitter, which seems to be the most popular social media tool for them.

Such a case of interaction, or better say of an almost digital conflict, took place in the accounts of the Greek Prime Minister Alexis Tsipras and the Turkish Prime Minister Ahmet Davutoğlu, due to the Turkish infringement that occurred in the Greek air space by Turkish aircrafts the previous autumn within the framework of the migration problem. By virtue of the uncontrolled refugee flows, mainly coming from Turkey to the Greek Aegean islands, there has been a complex issue about, how they should be managed and under which circumstances should the refugees be allowed to enter the Greek borders. Such thoughts became a necessity especially after the terroristic attacks, like those in Paris last November, because it was discovered that they were linked to the migration flows, as one of the terrorists was posing as immigrant, who came to Europe crossing the Greek borders. So the Europeans had to reconsider their policies with the establishment of border controls.

In all this political upheaval A. Tsipras, while being in the EU summit in Brussels, posted four tweets, in both English and Greek, addressing A. Davutoğlu about the Turkish downing of a Russian jet and the violations of Greek airspace: "1/4 to Prime Minister Davutoğlu: "Fortunately our pilots are not as mercurial as yours against the Russians #EUTurkey", "2/4 What is happening in the Aegean is outrageous and unbelievable #EUTurkey", "3/4 We're spending billions on weapons. You--to violate our airspace, we--to intercept you #EUTurkey" and "4/4 We have the most modern aerial weapons systems--and yet, on the ground, we can't touch traffickers who drown innocent people #EUTurkey". The Turkish Prime Minister's answer was: "Comments on pilots by @atsipras seem hardly in tune with the spirit of the day. Alexis: let us focus on our positive agenda." [10]. Interesting is not only the fact that the Greek Prime Minister used the world of the social media to make those statements, but also that he later erased their English versions. Nevertheless, the media prove again that all the information posted and uploaded to their environment can stay *alive* even after their deletion. Tsipras' statements have been retweeted, reposted and commented by many global sites and mass media.

By the same token, with his conspicuous attitude to challenge his counterpart A. Davutoğlu, A. Tsipras produced a media report, which was created in the media world and regenerated to this media world by the media, showing once again the

feedback relationship, or with other words a cyclical process, where the media find topics from their society and not from the real society. This feedback has a really significant meaning for the migration spectacle, because beyond to the fact that it keeps it into the limelight, it develops it, too.

The migration problem has not only the dynamic to remain for a long time as a media spectacle with the help of specific media strategies that this paper unfolded, but also the possibility to mutate and change by generating new sub-spectacles within its own, as it has been shown by examples from the political area. Lastly, I would like to add that the years 2015 and 2016 are defined by the migration crisis spectacle, being symbolized as the periods, when one of the most unprecedented waves of immigrants and refugees coming to the European countries. After the Second World War no other historical and cultural happening could challenge the cultural, political and social sectors of the Western world as this multi-faceted crisis. One thing is for sure; this challenge is and will vigorously keep being recorded by the global media.

### References

1. Debord, Guy: *The Society of the Spectacle*. (2010): In: Garner, Roberta (ed.) *Social Theory: Power and identity in the global era*. University of Toronto Press, Toronto.
2. Der Spiegel online (2015, 26 September): *Meinungsumfrage: Merkels Beliebtheit sinkt – Seehofer gewinnt hinzu*. Retrieved on 12 February 2016 from : <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/angela-merkel-buesst-sympathien-ein-horst-seehofer-gewinnt-dazu-a-1054765.html>
3. Kellner, Douglas: *Media Spectacles and media events: some critical reflections*. (2010): In: Couldry, Nick, Hepp, Andreas & Krotz, Friedrich (Ed.) *Media Events in a Global Age*. Routledge, London and New York.
4. Marx, Karl (2009): *Das Kapital: A Critique of Political Economy*. Regnery. Publishing Inc., USA.
5. Nienaber, Michael (2016, 16 January): *Merkel ally threatens legal action over refugee policy*. Retrieved on 12 February 2016 from : <http://uk.reuters.com/article/us-europe-migrants-germany-idUKKCN0UU00H>
6. Oltermann, Philip (2016, 10 February): *Bavarian leader lashes out at Merkel's handling of refugee crisis*. Retrieved on 12 February 2016 from : <http://www.theguardian.com/world/2016/feb/10/bavarian-leader-horst-seehofer-lashes-out-merkels-handling-refugee-crisis>
7. Paterson, Tony (2015, 11 October): *Refugee crisis: Nearly half of Germans say Angela Merkel's 'welcome' policy is wrong*. Retrieved on 12 February 2016 from : <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/nearly-half-of-germans-say-angela-merkels-refugee-policy-is-wrong-a6689966.html>
8. The cover of the 45<sup>th</sup> Spiegel's edition (2015, 31 October) with the title *Deutschland im Ausnahmezustand. Kontrollverlust*. Retrieved on 12 February 2016 from : <http://www.spiegel.de/spiegel/print/index-2015-45.html>
9. The Ethical Journalism Network (2015): *Moving Stories International. Review of How Media Cover Migration*. Retrieved on 13 February 2016 from : <http://www.scribd.com/doc/293247289/Moving-Stories-International-Review-of-How-Media-Cover-Migration>
10. The Greek online news blog News247 (2015, 30 November): *Αερομαχία στο Twitter. Γιατί σβήστηκαν τα αγγλικά tweets του Τσίπρα για τον Νταβούτογλου*; Retrieved on 13 February 2016 from: <http://news247.gr/eidiseis/politiki/parapolitiki/aeromaxia-sto-twitter-giati-svsthkan-ta-agglika-tweets-toy-tsipra-gia-ton-ntavoutogloy.3795872.html> (In Gr.)
11. The Wikipedia page of the boy Alan Kurdi. Retrieved on 11 February 2016 from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Death\\_of\\_Alان\\_Kurdi](https://en.wikipedia.org/wiki/Death_of_Alان_Kurdi).

# ДУХОВНО-КУЛЬТУРНАЯ ЖИЗНЬ КРЕСТЬЯН СОВЕТСКОЙ ДЕРЕВНИ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД 1945–1953 ГГ.

О. Г. Кудашкина

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Великая Отечественная война наложила большой отпечаток на развитие культуры советского общества. Если в довоенный период наблюдается всплеск развития советской культуры, происходит рост образования среди населения, растёт сеть школ, готовятся педагогические кадры, то уже в военные годы происходит приостановление данных тенденций развития. Новое оживление наступает уже после окончания войны. Активно начинают развиваться такие сферы духовной культуры, как радио, кино, образование и религия, которая на некоторое время выходит из-под гнёта власти.

Важной приметой повседневной послевоенной жизни было радио. В 1950 году на 178,5 млн жителей СССР приходилось 11 млн радиоточек [3, с. 25]. Причем радиофикация сельской местности весьма существенно отставала от городов.

Радиопередачи первых послевоенных лет были перегружены политической, экономической и международной тематикой. Для сельской молодежи радио являлось одним из немногих средств знакомства с новыми песнями. Эти песни запоминали и разучивали на слух, их потом пели на клубной самодеятельной сцене, в поле, вечерами на сельских улицах. Это были песни о минувшей войне, молодежи, любви, Родине, партии, Ленине и Сталине, о рабочих и колхозниках, а также народные. Часть полюбившихся молодежи песен звучала в кино. Футбольные болельщики собирались у громкоговорителя, когда вел свои репортажи об играх Вадим Синявский [3, с. 26].

Вечерний досуг юноши и девушки проводили в сельских клубах. В обычные дни там проходили танцы (бесплатные), демонстрировались кинофильмы. В праздничные дни (1 Мая, 7 Ноября) в клубах читались лекции и доклады, организовывались концерты художественной самодеятельности.

В период отсутствия в деревне телевидения единственным «зрительным окном» в большой мир настоящего и минувшего родной страны и зарубежья являлся киноэкран. Формирование кинорепертуара зависело от идеологических установок правящей партии, состояния фильмофонда, финансовых проблем. Многие отечественные кинофильмы были посвящены недавно минувшей войне, проблемам послевоенного восстановления страны: «Она защищает Родину», «Два бойца», «Сын полка», «Подвиг разведчика», «Молодая гвардия», «Зоя», «Сельская учительница». В первые послевоенные годы воспитание людей в необходимом направлении осуществлялось и на кинообразе И. В. Сталина. Значительная часть провинциалов представляла вождя страны таким, каким он был показан киноактером М. Геловани, – молчаливым, но мудрым, гениальным, умеющим все предвидеть («Великое зарево», «Клятва», «Па-

дение Берлина») [3, с. 26]. Культ личности Сталина существовал реально, оказывая огромное влияние на бытие народа. Это один из стереотипов массового сознания того времени.

В первые послевоенные годы сельская местность страны обслуживалась в основном кинопередвижками. Эти передвижные установки состояли из небольшой походной электростанции, проекционной и звуковой аппаратуры. «Кочевали» эти кинопередвижки по селам и деревням на деревенских телегах, очень редко на автомашинах. Когда приезжала в село единственная в районе специализированная автомашина с надписью «Кино», через громкоговоритель звучали любимые песни. Кино любили взрослые и дети.

Нехватка во многих населенных пунктах электроэнергии, отсутствие помещений для демонстрации фильмов (иногда экран вывешивали на наружной стене какого-либо здания), надежного транспорта для кинопередвижек, запасных частей для проекционной и звуковой аппаратуры и передвижных электростанций, бензина, фильмофонда, бездорожье – все это сдерживало продвижение киноискусства в деревню. И все же киносеть стремительно развивалась.

В первые послевоенные годы в советской деревне еще сохранялись многие культурно-бытовые традиции, уходившие своими корнями в дореволюционный период. Они проявлялись в обрядах крещения младенцев, свадьбах, престольных праздниках, похоронных ритуалах. В послевоенные 1940-е годы в Российской Федерации примерно одну треть всех родившихся младенцев крестили, а одну треть умерших отпевали в церкви. В европейской части России эти показатели во многих областях составляли от 40 до 60 %, а на Украине – еще выше. Действующие храмы были переполнены верующими. За время Великого поста 1946 года в главном соборе Ленинграда причастились 400 тысяч человек [2, с. 117]. Престольные праздники посвящались тому или иному святому, в честь которого был сооружен местный сельский храм. В очередное село к его жителям съезжались родственники и друзья из других сел и деревень в качестве гостей. После богослужения в храме престольные праздники отмечались многолюдным застольем с выпивкой, песнями, беседами родных и близких людей. Пели в основном народные и советские лирические песни. Очень много исполнялось песен о недавно минувшей войне – «Ленинградская застольная».

Существенную роль в жизни деревни играли так называемые «помочи». Их устраивал хозяин, чтобы в течение одного-двух дней выполнить большой объем работы силами многих односельчан, например, заготовка и вывозка строительного леса, сена, строительство дома [3, с. 28]. Это был коллективный, бесплатный труд у одного хозяина, который обязательно завершался обильным, вкусным ужином и обильной выпивкой, песнями и плясками.

Одной из излюбленных форм развлечения и отдыха сельской молодежи были вечерки, которые устраивались в одном из домов в зимние вечера. На будних вечерках обычно присутствовали одни девушки, которые занимались рукоделием, пели песни, беседовали, шутили, гадали. На праздничных вечерках появлялись парни. Праздничные вечерки сопровождалась играми, танцами,



легкой выпивкой. Иногда они заканчивались драками между парнями с разных улиц. В доме, где организовывались вечерки, отдельные пары оставались ночевать. Чаще всего они вскоре женились. Вечерки были весьма распространенным явлением повседневной жизни молодежи российских деревень.

Замужние женщины зимними вечерами занимались прядением и ткачеством, вышиванием, а в праздники ходили друг к другу на «посиделки», вели разговоры на бытовые темы, сплетничали о своих односельчанах. Мужчины собирались вечерами в одном из домов, играли в карты, беседовали о минувшей войне, о политике, хозяйственных делах, иногда пили самогон или брагу [3, с. 29].

В первые послевоенные годы в советской деревне детей продолжали крестить. В уходе за ребенком преобладали деревенские способы и приемы. Ребенок спал в люльке, подвешенной на металлической пружине к крюку потолка. Люлька делалась из точеных палок, скрепленных в виде рамы, с дном из ткани. На дно клали какую-нибудь ветошь, под голову – подушечку, одеяльце делалось из лоскутков, пеленки и распашонки – из старья. До восьми-девяти месяцев, а то и до года, женщины кормили детей только грудным молоком. Затем приучали к общему столу. За детьми младшего возраста присматривали бабушка, мать или дети старшего возраста. Для детей родители сооружали ледяные горки, делали салазки, самодельные карусели. У большинства детей покупных игрушек не было, в основном они играли самодельными (тряпичные самодельные куклы и т.п.). К домашнему труду детей привлекали с самого раннего возраста. После окончания семилетки учиться продолжали немногие. Большинство сразу же поступали на заводы, фабрики, в колхозы [2, с. 119].

В 16–20 лет девушка становилась невестой. В холодное время года девушки собирались на вечерки, ходили в клуб, в кино и просто гулять по улице. Среди девушек практически всех регионов страны принято было вести альбомы, в которые записывались популярные песни, частушки, стихи. В послевоенные годы многие девушки увлекались вышиванием салфеток, занавесок, полотенец, скатертей, делились друг с другом рисунками для вышивок. В сельской местности осуждались девушки, которые носили брюки. Впрочем, в первые послевоенные годы деревенские девушки брюк практически не носили.

С середины 1930-х гг. стали отмечаться перемены в политике государства по отношению к Русской православной церкви.

Во время войны наблюдается либерализация государственной политики в вопросах религии: церковь в данном случае рассматривалась как фактор, укрепляющий мобилизационные возможности общества в его противостоянии врагу.

Сталиным был сделан шаг по пути сближения с церковью. В качестве контрольного органа и посредника в отношениях между государством и церковью в 1943 г. при правительстве был создан Совет по делам Русской православной церкви, возглавляемый полковником госбезопасности Г. Г. Карповым, 31 января 1945 г. в Москве открылся Поместный Собор, деятельность которого довольно широко освещалась на страницах печати [1, с. 102].

В 1945–1946 гг. Совет по делам Русской православной церкви санкционировал открытие 290 молитвенных зданий, а специальным постановлением правительства от 26 августа 1945 г. было узаконено существование на территории СССР 100 православных монастырей, ликвидированных в 1930-е годы, а во время войны восстановленных и заселенных прежними обитателями [1, с. 104].

Изменение политики государства во многом было вызвано и стихийным оживлением религиозного движения и религиозных настроений в народе. В годы войны процесс этот стал массовым, что вполне объяснимо: часто люди находили в вере необходимую точку опоры, утраченную вместе с потерей близких, семьи, дома. Обретенная или возрожденная вера давала людям если не надежду, то утешение.

Рост религиозных настроений продолжался и в послевоенные годы, в ряде регионов страны наблюдалась даже некоторая активизация церковной жизни по сравнению с военным временем. Так, в Покровском соборе г. Куйбышева было совершено церковных браков в 1940 г. – 139, в первом полугодии 1946 г. – 1258. Увеличивалось число посещений церкви, причем не только женщинами, но и мужчинами, особенно в возрасте 20–40 лет, т.е. теми, кто прошел войну. Под отдельными ходатайствами об открытии церковей стояло до трех тысяч подписей верующих. Например, в селе Никулята Кировской области председатель райсовета предложил верующим самим освободить здание церкви от хранившегося там зерна, и люди, собравшись ради такого дела из окрестных деревень, за два дня перетаскали на себе 200 тонн зерна [1, с. 105].

Ремонт церковных зданий прихожане часто осуществляли собственными силами, принося из дома строительные материалы – доски, железо, стекло, краску.

В случае отказа удовлетворить ходатайство об открытии или ремонте церковных зданий верующие нередко выражали недовольство. Так, крестьяне Щелковского района Московской области после того, как вопрос об открытии церкви в их деревне долго не решался, на приеме у уполномоченного заявили следующее: «У нас в стране только пишут и говорят о свободной религии, а на самом деле ее нет. Если нам не отстоите церковь, то мы бросим работать в колхозе» [1, с. 105].

Уполномоченные на местах в течение 1945–1946 гг., как правило, старались не чинить препятствий открытию церковей, поскольку наблюдалась такая закономерность: где желания верующих об открытии церкви удовлетворено, они искренне одобряли действия власти в этом направлении. И, наоборот, где существовал отказ в разрешении, это создавало почву к недовольству.

В народе по поводу новой политики ходили различные слухи и толки. «Вот видите, даже товарищ Сталин признался, что без церкви нельзя победить врага», – рассуждал один инвалид войны. А другие высказывались на этот счет более определенно: «Как начали говорить о Боге – так и успехи лучше пошли на фронте» [1, с. 107]. Как свидетельствовали сводки о настроениях населения,

внимание государства к проблемам церкви было встречено в основном с пониманием и одобрением.

Поворот в религиозной политике государства произошел не сразу, некоторое время после окончания войны лояльное отношение к церкви со стороны властей еще сохранялось, однако больше по инерции. Уже спустя год-два стало очевидно, что правящий режим не намерен отказываться от основных постулатов своей идеологии, важным элементом которой была атеистическая пропаганда.

Прежде всего, власти пошли по пути ограничения сфер влияния духовенства: если за 1945–1946 гг. Совет по делам Русской православной церкви разрешил открыть 290 молитвенных зданий, то за 1947–1948 гг. – только 49. С 1948 по 1950 гг. в стране был закрыт 31 православный монастырь [1, с. 108]. Начиная с марта 1948 г. ни одно ходатайство верующих об открытии церкви не было удовлетворено.

Начиная с 1947 года религиозный подъем, который по ряду причин, в том числе по психологическим причинам, был в годы Отечественной войны, стал спадать. Это было связано с политикой ограничения религиозной деятельности, которая стала целенаправленно проводиться Советом по делам Русской православной церкви со второй половины 1948 г. Эти меры не сразу принесли отдачу, и еще в 1948 г. и начале 1949 г. активность верующих оставалась высокой.

В 1948 г., например, широко отмечались пасхальные торжества. Однако начиная с 1949 г. были запрещены все крестные ходы, кроме пасхальных, а также прекращены службы вне храмов.

Одновременно усиливалась антирелигиозная пропаганда. В сфере идеологии в это время полным ходом шел процесс «закручивания гаек», и наступление на церковь было только одним из проявлений новой крупномасштабной кампании борьбы с инакомыслием в советском обществе.

Таким образом, мы видим, что развитие духовной культуры страны, а в частности села, в послевоенный период быстро набирает свои темпы. Развивается такой вид искусства, как кино, которое для сельского жителя становится центральным в досуговом проведении времени. Появляется большее число радиоточек, где сельчане получают последние новости о политике и музыкальном творчестве. Возобновляют свою деятельность сельские клубы, которые выступают в качестве культурно-образовательных площадок. Церковь, получившая послабление в своей деятельности в военные годы активно развивается вплоть до 1949 года, привлекая большое количество людей. В дальнейшем вновь начинаются гонения и запрет на религиозную деятельность. Таким образом, власть снова берет в свои руки контроль над развитием духовной жизни населения.

#### **Список использованных источников**

1. Зубкова, Е. Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность (1945–1953 гг.) / Е. Ю. Зубкова. – М. : РОССПЭН, 1999. – 229 с.

2. Российская повседневность: вторая половина XIX – начало XXI века : учебное пособие / под редакцией Л. И. Семенниковой. – М. : КДУ, 2009. – 224 с.
3. Федченко, М. Н. Повседневная жизнь советского человека (1945–1991 гг.) : монография. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2009. – 231 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ДОРОЖНЫХ ЗНАКАХ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ**

**Е. Н. Кудряшова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

В Российской Федерации правила дорожного движения – это основополагающий закон, который регулирует взаимоотношение всех участников дорожного движения. Они все руководствуются разрешениями или запретами, прописанными в правилах дорожного движения.

Воспитание культуры безопасности – одно приоритетных направлений педагогики безопасности. Педагогика безопасности имеет предпосылки для выделения в новое научное направление в педагогике [2] и ставит перед собой задачи изучения закономерностей обучения, воспитания и развития жизненного опыта человека в области безопасности жизнедеятельности. Вслед за А. М. Новиковым, который считает, что «необходимо заново переосмыслить, что такое в современных условиях обучение, воспитание, развитие», [3] на данном этапе становления педагогики безопасности необходимо уточнить, чему учить, что воспитывать и развивать у детей, учащихся, студентов, специалистов в области безопасности жизнедеятельности.

Под культурой безопасности жизнедеятельности ребенка ученые подразумевают совокупность трех компонентов: осознанного отношения к жизни и здоровью человека, знаний о безопасности жизнедеятельности человека и умений оберегать, поддерживать свои жизнь и здоровье.

Анализ литературы позволяет составить характеристику ребенка, обладающего культурой безопасности жизнедеятельности: это ребенок, у которого сформированы представления о безопасности жизнедеятельности, который мотивирован к охране своих жизни и здоровья, а также окружающих его людей, общества в целом. Это ребенок, знающий свои возможности и верящий в собственные силы, выполняющий правила безопасного поведения в быту, имеющий опыт безопасного поведения в быту.

Задача педагогов состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями. В условиях введения ФГОС ДО остро встает вопрос о необходимости развития индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья.

Правила поведения и меры безопасности непосредственным образом связаны с условиями проживания человека, будь то современный город или сель-

ская местность, привычная домашняя обстановка или морское побережье – каждая среда диктует различные способы поведения и соответственно меры предосторожности. Воспитание культуры безопасности должно быть направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; воспитание у детей самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Также важно развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания. Необходимо формировать готовность к совместной деятельности со сверстниками; воспитывать уважительное отношение и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, к различным видам труда и творчества.

Учеными достаточно подробно рассмотрены причины несчастных случаев с дошкольниками. Очень много случаев, когда дети вырываются из рук родителей при переходе улицы или пытаются перебежать её сами. А бывает, что взрослые вообще не держат ребёнка за руку, и тот идёт самостоятельно через сложнейшие перекрёстки. Одной из основных причин дорожно-транспортных происшествий с детьми является незнание ими правил дорожного движения, правил посадки в автобус, троллейбус, трамвай и т.д.

Следует отметить, что предрасположенность ребенка к несчастным случаям в дорожном движении обусловлена такими особенностями психофизиологического развития, как: неустойчивость и быстрое истощение нервной системы, быстрое образование условных рефлексов и быстрое их исчезновение, процессы раздражения и возбуждения сильнее процессов торможения, потребность в движении преобладает над осторожностью, стремление подражать взрослым, недостаток знаний об источниках опасности, переоценка своих возможностей.

Совершенно очевидно: чем раньше дети получают сведения о том, как должен вести себя человек на улице и во дворе, тем меньше станет несчастных случаев.

Эту задачу призваны решать как родители, так и педагоги дошкольных образовательных учреждений. В исследованиях отмечается, что в данном направлении требуется кропотливая воспитательная работа с детьми. На современном этапе предлагаются различные подходы к воспитанию у детей безопасного поведения на улице.

Чтобы обеспечить безопасность детей, им необходимо овладеть некоторыми знаниями и умениями, такими как наблюдательность, умение анализировать свои ошибки, которые привели к неприятностям, умение предвидеть возможные последствия тех или иных своих поступков, а также овладение навыками грамотных действий в случае проявления опасностей. Данной проблемой занимались такие ученые, как Н. К. Иванова, Л. Г. Татарникова, И. К. Топорников, З. И. Береснева, Н. Н. Поддьяков и др.

Проблемой безопасности, профилактикой детского дорожно-транспортного травматизма, созданием системы целенаправленного обеспечения детей знаниями, умениями и навыками, ценностными ориентирами, необходимыми

при формировании основ культуры безопасности по Правилам дорожного движения, воспитанием осознанного безопасного поведения в окружающем мире, привитии здоровьесберегающих навыков, творческой активности ребенка, использовании разнообразных форм, методов и приемов в воспитательно-образовательном процессе занимаются отечественные педагоги, ученые: Н. Н. Авдеева, Т. И. Алиева, Е. П. Арнаутова, К. Ю. Белая, О. Л. Князева, Е. А. Козырева, Л. А. Кондрыкинской, Е. Ю. Протасова, Э. Я. Степаненкова, Р. Б. Стеркина. Обобщался опыт работы дошкольных учреждений в этом направлении А. Д. Добрушиным, В. Н. Зимониной, Н. И. Клочановым, Л. А. Комлевой, Л. В. Куцаковой, Е. А. Козловской, С. А. Козловским, С. И. Мерзляковой, И. С. Окуневым, В. Н. Сахаровой.

Таким образом, основываясь на анализе теоретических источников, мы выявили противоречие между объективной потребностью в формировании знаний о дорожных знаках у детей 6–7 лет и уровнем практической разработанности данной проблемы. Выявленное противоречие обуславливает постановку проблемы: каковы педагогические условия формирования знаний о дорожных знаках у детей 6–7 лет? Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 10» г. Чебоксары Чувашской Республики с детьми двух групп в количестве 40 человек: 20 детей в экспериментальной группе (ЭГ), 20 детей в контрольной группе (КГ).

Целью констатирующего этапа стало определение уровня знаний о дорожных знаках у детей 6–7 лет.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методики: беседа с детьми и показ им изображений знаков дорожного движения; диагностическое задание «Проверь себя».

Анализ полученных результатов показал, что знания о дорожных знаках больше половины детей находятся на среднем и низком уровнях. Дети, показавшие высокий уровень знаний, правильно назвали большое количество знаков и объяснили, для чего их применяют. Мальчики уверенно рассказали о строении автомобиля, помимо основных деталей, называли и дополнительные, такие как: тормоз, сцепление и коробка переключения передач. Испытуемые со средним уровнем знаний не смогли назвать знаки «Осторожно, дети!» и «Опасный поворот», не всегда могли объяснить, для чего нужны знаки «Въезд запрещен» и «Проход закрыт» и где именно они устанавливаются. Например, знак «Осторожно, дети!» расшифровали, что нельзя бегать на дороге, а знак «Опасный поворот» как неровная дорога. Правильно отвечали на вопрос о транспорте, но не могли рассказать о правах пешеходов, говорили, что пешеход имеет право играть на проезжей части.

Констатирующий срез показал, что испытуемые имеют представления о дорожных знаках и правилах дорожного движения. Но они недостаточно точно могут называть названия дорожных знаков и объяснять для чего их используют. Они также не всегда хорошо ориентируются в правилах дорожного движения,

необходимых для их возрастной группы. Поэтому у старших дошкольников нужно продолжать формировать знания о дорожных знаках.

С целью формирования знаний о дорожных знаках у детей 6–7 лет нами была разработана программа с использованием игровой деятельности.

Работа проводилась с детьми экспериментальной группы. В ней принимали участие 20 детей 6–7 лет.

При построении программы, нацеленной на формирование знаний о дорожных знаках у детей 6–7 лет, мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода, т.е. учет личностных, возрастных особенностей детей и уровня их психического и физического развития.

2. Принцип взаимодействия «дети – дорожная среда». Чем меньше возраст ребенка, тем легче формировать у него социальные чувства и устойчивые привычки безопасного поведения. Пластичность нервной системы ребенка позволяет успешно решать многие воспитательные задачи.

3. Принцип взаимосвязи причин опасного поведения и его последствия: дорожно-транспортного происшествия. Дошкольники должны знать, какие последствия могут подстергать их в дорожной среде. Однако нельзя чрезмерно акцентировать их внимание только на этом, так как внушая страх перед улицей и дорогой можно вызвать обратную реакцию (искушение рискнуть, перебегая дорогу или неуверенность, беспомощность и обычная ситуация на дороге покажется ребенку опасной).

4. Принцип возрастной безопасности. Следует постоянно разъяснять детям суть явлений в дорожной среде, опасность движущихся объектов. Необходимо формировать, развивать и совершенствовать восприятия опасной дорожной среды, показывать конкретные безопасные действия выхода из опасной ситуации.

5. Принцип социальной безопасности. Дошкольники должны понимать, что они живут в обществе, где надо соблюдать определенные нормы и правила поведения. Соблюдение этих правил на дорогах контролирует ГИБДД.

6. Принцип самоорганизации, саморегуляции и самовоспитания. Этот принцип реализуется при осознании детьми правил безопасного поведения. Для подкрепления самовоспитания нужен положительный пример взрослых, следовательно, необходимо воспитывать и родителей детей.

Реализация программы осуществлялась в три этапа: подготовительный; основной; заключительный. Рассмотрим их более подробно.

На первом этапе мы закрепляли ранее полученные знания о правилах дорожного движения и дорожных знаках, развивали стремление правильно вести себя в транспорте и на улице. Для этого мы наблюдали за движением транспорта, рассматривали различные иллюстрации. Мы использовали плакаты на тему «Правила поведения пешеходов», карточки-дорожные знаки.

На втором этапе мы знакомили детей с назначением дорожных знаков. Познакомили с предупреждающими, указательными, запрещающими, предпи-

сывающими дорожными знаками и знаками сервиса, учили различать дорожные знаки. Для этого мы использовали дорожные знаки.

На заключительном этапе мы закрепляли знания детей о работе светофора, играя в игру «Стоп», о том, что люди ходят по тротуарам, переходят улицу по переходам при разрешающем сигнале светофора, воспитывали культуру поведения на улице, закрепляли навыки выполнения правил дорожного движения, а в конце нами была проведена викторина «Автогонщик, вперед!» и игра «Страна ПДДейка».

На контрольном этапе использовался тот же комплекс методик, что и на констатирующем этапе.

Диагностический срез выявил значительную динамику уровней сформированности знаний о правилах дорожного движения. Значительно увеличилось число детей, показавших высокий уровень знаний. Испытуемые легко и быстро отвечали на все вопросы о знаках дорожного движения, их значении.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности проделанной работы.

#### **Список использованных источников**

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность : учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – СПб. : Детство-Пресс, 2016.
2. Вепренцева, Е. А. Занятия для детей среднего дошкольного возраста по ознакомлению с правилами дорожного движения / Е. А. Вепренцева // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 3. – С. 19–20.
3. Немсадзе, В. Детский травматизм : книга для родителей / В. Немсадзе, Г. Амбернади. – М. : Советский спорт, 1999.
4. Никифорова, О. Дорожные знаки / О. Никифорова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 12. – С. 9–10.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ**

**Т. Е. Кузавкова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В современной России система школьного образования в последние годы интенсивно реформируется и преобразуется. Преобразования ее многосторонние и разноаспектные, они затрагивают не только фундаментальные, структурные основы системы, но и содержательные. В документах, посвященных модернизации российского образования, предельно четко выражена мысль о необходимости смены ориентиров образования с получения знаний и реализации абстрактных воспитательных задач к формированию универсальных спо-



собностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях. Несомненно, достижение этой цели прямо связано с индивидуализацией образовательного процесса, что вполне осуществимо при организации процесса формирования основы социальных отношений, единой системы социальных представлений, социальных умений и знаний, по индивидуальным образовательным маршрутам.

На сегодняшний день индивидуальный образовательный маршрут является одним из востребованных средств в образовательном пространстве по формированию социального опыта.

Отметим, что социальный опыт следует рассматривать как источник самодвижения личности, как результат ее социализации, свидетельствующий о наличии у личности определенной, соответствующей ролевым предписаниям, системы социальных ценностей, знаний, умений, навыков поведения и функционировании ее как полноценного члена общества. «Социальный опыт – это результат познавательной и практической деятельности, выражающийся в совокупности знаний о социальных явлениях, социальных умений и навыков поведения, единстве позитивного отношения к действительности и способности преобразовать и выразить это отношение в практике повседневной жизни» [2, с. 55].

Наибольший интерес в изучении процесса формирования социального опыта с использованием индивидуальных образовательных маршрутов представляет младший школьный возраст. На данном возрастном этапе закладываются основы социальных отношений, формируются базовые знания о социальной действительности, ценности, расширяется круг эмоционально окрашенных социальных отношений ребенка с окружающими, увеличивается стремление к социально-нравственной самореализации, обогащается творческий потенциал и т. д.

Индивидуальным образовательным маршрутом младшего школьника по формированию социального опыта будут те способы деятельности, с помощью которых он познает необходимые социальные знания, умения, навыки поведения и продвигается в развитии социальных отношений с окружающими, а также способы организации психолого-педагогической помощи, необходимой данному ученику.

Использование индивидуального образовательного маршрута не только дает возможность создавать условия для каждого конкретного ученика, но и дает учителю полную картину о личностном развитии ученика. Анализ следования ученика по индивидуальному образовательному маршруту позволяет выявить причины возникающей проблемы или, наоборот, увидеть способы ее решения, что поможет впоследствии корректировать маршрут в соответствии с целью деятельности ученика.

Индивидуальный образовательный маршрут по формированию социального опыта у младших школьников конструируют исходя из социальных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей учащегося, а также существующих стандартов содержания образования. Построить индивидуаль-

ный образовательный маршрут для ученика можно только при условии ведения мониторинга, отслеживании результатов, выявлении специфики особенностей формирования компонентов социального опыта (социальные знания, опыт выполнения способов деятельности, опыт эмоциональных отношений, опыт творческой деятельности). Тем самым способ организации индивидуального образовательного маршрута по формированию социального опыта у младшего школьника должен характеризовать особенности его развития и особенности формирования компонентов социального опыта на протяжении обучения в начальной школе, то есть носить пролонгированный характер [3, с. 36].

Следовательно, в более широком понимании индивидуальный образовательный маршрут – это интегрированная модель психолого-педагогического образовательного пространства, создаваемого школьными специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития и обучения ребенка на протяжении определенного времени.

Различают следующие структуры индивидуального образовательного маршрута.

*Линейная* – принцип построения – от простого к сложному. Это позволяет реализовать систематичность и последовательность, так строится большая часть образовательных программ. Построить программу, ориентированную на развитие компонентов социального опыта. Особенность этих заданий в том, что они допускают множество правильных ответов и направлений деятельности.

*Концентрическая* – структурирование учебного материала по типу нескольких концентрических кругов. В структуру такой программы обычно входят несколько более мелких подпрограмм (они могут быть относительно автономны). Пройдя первый круг, школьник осваивает второй, затем третий.

*Логарифмическая спираль* – наиболее продуктивный тип структуры, так как один и тот же вид деятельности отрабатывается на занятиях периодически, многократно, причем содержание постепенно усложняется и расширяется за счет обогащения компонентами углубленной проработки каждого действия. При этом способе структурирования материала открываются большие возможности для исследовательской деятельности обучающихся [1, с. 26].

Условия, необходимые для эффективного конструирования индивидуального образовательного маршрута:

1) осознание всеми участниками педагогического процесса необходимости и значимости индивидуального образовательного маршрута, как одного из средств формирования социального опыта;

2) организация педагогического сопровождения процесса построения индивидуального образовательного маршрута педагогом;

3) активное участие школьников в деятельности по созданию индивидуального образовательного маршрута;

4) осуществление рефлексии как основы коррекции индивидуального образовательного маршрута.

Принципами построения индивидуального образовательного маршрута в начальной школе можно считать следующие:

1. Принцип систематической ступенчатой диагностики. Определение адекватных мероприятий развивающего и обучающего характера по отношению к ребенку возможно только на основе специальных данных психолого-педагогической диагностики. Поэтому педагогическая и психологическая диагностика должна носить систематический характер в ходе обучения и выявлять особенности продвижения ребенка на различных этапах его учебной деятельности в начальной школе.

2. Принцип индивидуального подбора педагогических технологий. Организация обучения детей будет иметь реально индивидуально-дифференцированный характер, если на основе полученных диагностических данных определяются оптимальные для данного ребенка формы и методы учебного взаимодействия, характеризующие, с одной стороны, психолого-педагогические методы обучения, а с другой – наиболее приемлемые для конкретного ученика формы его учебной деятельности.

3. Принцип контроля и корректировки. В процессе обучения необходимо контролировать результат тех или иных воздействий на ребенка, корректируя или изменяя психолого-педагогические методы и формы работы с ним в случае их неэффективности.

4. Принцип систематичности наблюдений. Оценка эффективности должна проводиться не только с помощью экспериментально-диагностических психологических мероприятий, но и на основе систематического психолого-педагогического наблюдения за учащимися в ходе учебной деятельности. В этом случае полученные о ребенке данные не будут носить сугубо ситуативного характера.

5. Принцип пошаговой фиксации. Все полученные данные о ребенке (включая результаты диагностики и наблюдений), а также намеченные психолого-педагогические мероприятия на тот или иной период обучения должны фиксироваться в индивидуальной карте его обучения и развития, отражающей его индивидуальный образовательный маршрут на протяжении обучения в начальной школе [1, с. 18].

Алгоритм создания индивидуального образовательного маршрута.

1. Исследования обучающихся, анализ состояния: диагностика исходного уровня социального опыта и выявление индивидуальных особенностей обучающегося; дифференциация обучающихся.

2. Постановка совместно с обучающимся цели и определение образовательных задач.

3. Определение срока действия маршрута.

4. Отбор содержания образовательного маршрута.

5. Определение модели образовательного процесса.

6. Планирование и создание индивидуальной образовательной программы, и определение результатов ее реализации.

7. Образовательная деятельность в рамках индивидуального образовательного маршрута.

8. Диагностика текущих результатов и возможная коррекция индивидуального образовательного маршрута.

Подведение итогов работы [1, с. 65].

Этапы конструирования индивидуального образовательного маршрута.

1. Диагностика исходного уровня сформированности социального опыта у младших школьников.

2. Определение цели и постановка задач, которые реализуются во время движения младшего школьника по индивидуальному образовательному маршруту.

3. Определение временного отрезка, который может затратить школьник на освоение, как базовой, так и специальной части своей индивидуальной образовательной программы. Разработка тематического плана (почасового) в работе с учеником, отбор и определение логики освоения содержания индивидуального образовательного маршрута.

4. Выбор приемлемых форм занятий, методов и приемов, которые могут быть наиболее эффективными для осуществления индивидуального образовательного маршрута по формированию социального опыта у младших школьников.

5. Выбор способов оценки успешности освоения каждого из компонентов социального опыта младшими школьниками.

Рассмотрим специфику каждого этапа.

**1 этап.** В силу того, что основой выбора индивидуального образовательного маршрута являются: жизненные планы; учебные достижения и успехи в творческой, социальной внеурочной деятельности; состояние здоровья ученика, то, соответственно, осуществляется отбор методов и методик для определения этих характеристик. Результат этого этапа – список используемых методов изучения, список младших школьников.

**2 этап.** Исходя из результатов диагностики, педагог совместно с учеником и его родителями определяет *цели и задачи индивидуального образовательного маршрута*. Результатом этого этапа становится индивидуальная образовательная программа с учетом требований образовательной программы школы. Педагогу необходимо совместно с учеником и родителями подобрать темы занятий дополнительно к темам из базовой программы, опираясь на интересы ученика, его возможности и поставленные цели.

Индивидуальная образовательная программа (адресная) ученика представляет собой описание содержания образования определенного уровня и направленности, видов деятельности учащегося.

Структура такой программы может быть представлена следующими компонентами:

- целевое назначение,
- исходный уровень знаний и умений учащегося,
- продолжительность обучения,
- ожидаемый результат,
- учебные программы,

– формы аттестации учебных достижений учащегося.

**3 этап.** В индивидуальном порядке по согласованию с родителями и самим учеником срок действия маршрута определяется в соответствии с поставленными целями и задачами, потребностями самого учащегося.

**4 этап.** Учитывая индивидуальные особенности личности, можно очертить круг методов и технологий образовательной деятельности, которая проходит в рамках индивидуального образовательного маршрута.

**5 этап.** Планировать формы оценки и самооценки успешности в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута для младших школьников: участия в конкурсах, проведения открытых занятий – тьюторской деятельности, презентации достижений, зачетная работа, тесты, участие в олимпиадах различного уровня и др.

Таким образом, основой построения индивидуального образовательного маршрута в процессе формирования социального опыта в начальной школе должна стать организация наиболее оптимальных для ребенка условий с целью развития его потенциала и формирования необходимых социальных знаний, умений, навыков и компонентов социального опыта.

#### **Список использованных источников**

1. Кунаш, М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ / М. А. Кунаш. – Волгоград : Учитель, 2013. – 172 с.
2. Неясова, И. А. Модель формирования социального опыта у младших школьников в образовательном процессе / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 53–56.
3. Смирнова, Н. В. Индивидуальные образовательные маршруты в различных педагогических средах / Н. В. Смирнова // Диалог в образовании : сборник материалов конференции. Серия «Symposium». – 2014. – № 22. – С. 34–39.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Т. В. Кузнецова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования к ориентирам дошкольного образования относятся характеристики личности ребёнка, такие как: ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлений природы и поступки людей [1]. Тем самым поисковая активность может быть направлена на разрешение проблемной ситуации или на изменение своего отношения к ней. Включение механизма поисковой активности порождает исследовательское поведение. Поэтому изучение этого психического процесса и дальнейшее его форми-

рование в дошкольном возрасте является особенно важным и значимым, так как именно развитие поисковой активности оказывает дальнейшее влияние на успешную подготовку к обучению в школе.

Многие ученые, такие как Н. С. Лейтес, В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко, В. Э. Чудновский, занимались исследованием поисковой активности человека.

По мнению В. С. Ротенберга, под поисковой активностью понимается поведение, направленное на изменение ситуации или отношения к ней при отсутствии определенного прогноза его результатов, но при постоянном учете степени его эффективности [5].

Потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности, направленной на познание окружающего мира. Чем разнообразней и интересней поисковая деятельность, тем быстрее и полноценнее он развивается.

Отличием поисковой деятельности от любой другой является то, что сама цель этой деятельности еще не обозначена и характеризуется неопределенностью, неустойчивостью. В процессе поиска она уточняется, проясняется. Это накладывает особый след на все действия, входящие в поисковую деятельность: они гибки, подвижны и носят пробный характер.

Н. Н. Поддьяков выделяет два основных вида поисковой деятельности у дошкольников [4]. Первый характеризуется тем, что активность в процессе деятельности полностью исходит от самого ребенка. Он выступает как ее полноценный субъект, самостоятельно строящий свою деятельность: ставит ее цели, ищет пути и способы их достижения. В этом случае ребенок в деятельности экспериментирования удовлетворяет свои потребности, свои интересы, свою волю.

Второй вид ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности организуется взрослым, который выделяет существенные элементы ситуации, обучает ребенка определенному алгоритму действий. Таким образом, ребенок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым.

Исследования А. Р. Лурия, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер показали, что у умственно отсталых детей имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Как показывают данные исследований, у этих детей на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден [3].

Развитие познавательной деятельности и поисковой активности у детей с умственной отсталостью происходит неравномерно. Свои ошибки они не могут исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку. Подлинные пробы в действиях ребенка отсутствуют, имеются лишь внешне сходные с ними формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности.

Дети очень часто не осознают наличие проблемной ситуации, а в тех случаях, когда понимание в целом есть, не связывают поиски решения с необходимостью использования вспомогательных средств. У них отсутствует активный поиск решения, они часто остаются равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Поисковая активность детей с умственной отсталостью характеризуется слабым поиском решения: они не могут делать выводы и обобщения.

С целью изучения особенностей развития поисковой активности у детей 6–7 лет с легкой умственной отсталостью нами был проведён констатирующий этап эксперимента. Он включал в себя проведение следующих методик: «Закончим картинку художника» (О. В. Дыбина) и «Вопрошайка» (Н. Б. Шумакова) [2].

Целью первой методики стало выявление умения вести активный поиск и находить возможности преобразования предмета, а также умение реализовать эти возможности, придать работе законченный характер.

**Целью второй методики стало** выявление уровня вопросительно-исследовательской активности детей дошкольного возраста.

Полученные результаты по итогам первой методики, показали, что при нормативном варианте развития дети на высоком уровне составили 80 % от всех испытуемых, на среднем уровне – 20 %. Детей с низким уровнем выявлено не было. У детей с умственной отсталостью распределение оказалось следующим: на среднем уровне – 10 % детей, на низком – 90 %, детей с высоким уровнем выявлено не было.

Дети с высоким уровнем проявляли полную самостоятельность поиска возможностей преобразования, создавали развернутый сюжет изображения с элементами фантастики, изображали сказочные сюжеты, некоторые предметы изображали в будущем, а некоторые в прошлом. Рисунки имели законченный характер.

Испытуемые со средним уровнем часто подглядывали у других, не могли определиться, что же им изображать. В итоге ограничивались изображением одиночного объекта. Этим детям требовались подсказки со стороны педагога и детей. Дети с легкой степенью умственной отсталости требовали помощи со стороны педагога с начала предъявления задания и до конца.

Детей на низком уровне было 60 %. Они все испытывали трудности при выполнении задания. Их работы характеризовались простотой и повторением идей сверстников. Дети не умели вести поиск, отказывались от предложенной деятельности.

При обработке данных по методике Н. Б. Шумаковой производилась фиксация задаваемых вопросов, предположений, рассуждений и было выяснено, что при нормативном варианте развития преобладает высокий уровень вопросительно-исследовательской активности, что составляет 80 %. После пробной игры дети быстро поняли условия, дополнительных разъяснений не потребова-

лось. Они задавали большое количество разнообразных вопросов поискового, коммуникативного, оценочного и уточняющего характера. Дети данного уровня за достаточно короткое время составили целостный рассказ по картинке. Всего 20 % детей оказались на среднем уровне. Они не с первого раза чётко поняли задание, поэтому им понадобилось дополнительное объяснение. Формой помощи им явилось простое переспрашивание и одобрение со стороны экспериментатора. Затем дети составляли рассказ по данным картинкам. Трудности возникли при правильном подборе слов по смыслу и содержанию, но с заданием они справлялись.

В группе детей с умственной отсталостью, по полученным результатам, можно отметить, что 100 % детей был характерен низкий уровень исследовательской активности. *Дети затруднялись задавать вопросы, не могли составить рассказ по картинке. В связи с недопониманием задания им задавались вопросы, например: «Почему волку прищемило хвост?», «Почему кот сидит с удочкой, когда пустая бутылка?».* Но даже после этого *дети* не смогли объяснить содержание картинки.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Уровень развития поисковой активности у детей 6–7 лет существенно различается при нормативном варианте развития и при умственной отсталости.

2. Поисковая активность у детей 6–7 лет с легкой умственной отсталостью характеризуется значительным отставанием в сроках развития и имеет свои качественные и количественные отличия от своих сверстников с нормативным вариантом развития.

#### Список использованных источников

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) // Российская газета. – 25. 11. 2013. – № 265.
2. Баранова, Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э. А. Баранова. – СПб. : Речь, 2005.
3. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, Владос, 1995.
4. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М., 2000.
5. Ротенберг, В. С. «Образ Я» и поведение / В. С. Ротенберг. – Иерусалим : Ма-нахим, 2000.



# ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ИСТОРИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Т. П. Кузнецова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Организация самостоятельной работы учащихся посредством использования информативно-коммуникативных технологий – активный метод обучения, в процессе которого учащиеся по заданию учителя и под его руководством решают не только учебную задачу, но и получают необходимые навыки работы с компьютером, с различной информацией. Активность этого метода определена, прежде всего, целью, которая в самостоятельной деятельности осознается учеником, становится для него актуальной и значимой, появляются мотивы деятельности: потребность расширить свои знания, узнать новое; овладеть умением работать с помощью компьютера; желание проявить самостоятельность, выполнить задание без посторонней помощи; потребность проверить свои знания; возможность публично представить результаты своей деятельности [2, с. 31–38].

Своеобразие самостоятельной работы с использованием ИКТ заключается в том, что его основу составляют действия, которые ученик выполняет без помощи учителя; он сам выбирает способы выполнения этих действий, совершает множество операций, контролирует и проверяет их в соответствии с поставленной целью и учится находить, классифицировать, систематизировать и использовать информацию различного вида (текст, схема, таблица, иллюстрация, видео и т.д.).

Еще одной специфической чертой самостоятельной работы является самоконтроль.

Ожидаемые результаты работы не могут быть достигнуты, если ученик не контролирует свои действия (обращается к таблице, словарю, справочнику, образовательному электронному ресурсу: portalу, сайту и т.д.). Таким образом, ученик сочетает исполнительные и контрольные действия. С действиями самоконтроля тесно связана третья составляющая самостоятельной работы учащихся с использованием ИКТ – оценочная деятельность, формировать которую необходимо на основе содержательных оценок преподавателя и коллективной оценочной деятельности всех учащихся в классе.

Важно отметить, что использование ИКТ в самостоятельной деятельности учащихся дает ряд преимуществ: возможность организации дистанционного обучения и контроля; автоматизирует организацию самостоятельной деятельности; способствует развитию творческого подхода в решении поставленных задач; устанавливает межпредметные связи с информатикой.

И, наконец, самостоятельная работа всегда завершается какими-либо результатами. Это не только выполненные упражнения, написанные сочинения,

эссе, заполненные таблицы, подготовленные ответы на вопросы, но и мультимедийные проекты, презентации, фотоальбомы, электронные справочники, фильмы и другое. Поскольку к этим результатам ученик приходит самостоятельно, ценность и значимость их осознается острее по сравнению с теми, которые добываются в совместной деятельности ученика и учителя. В индивидуальных результатах всегда проявляется не только уровень знаний, но и самостоятельность ученика, индивидуальная манера его деятельности, творческий или стандартный подход к решению той или иной проблемы. Поэтому анализировать и оценивать необходимо не только знания, показанные учеником, но и саму деятельность, ее качество.

При этом следует обратить особое внимание на самостоятельность ученика, которая проявляется в целеполагании, в мотивации, в действиях и в конечном результате деятельности.

В настоящее время во многих российских школах в той или иной мере ведутся разработки в области организации самостоятельной работы с использованием современных информационных технологий [4; 5]. Имеется опыт организации внеаудиторной и самостоятельной работы с использованием обучающих программ, электронных учебных пособий по различным предметам, системы проектных заданий и в образовательных учреждениях нашей республики.

Однако исследование опыта работы педагогов [7] показывает то, что при планировании информатизации образовательной системы возникают значительные сложности. В первую очередь анализ документации демонстрирует необходимость дополнительных организационных мероприятий.

Например, система проектных заданий не включает в себя организацию доступа к ресурсам, необходимым для выполнения этого задания, в лучшем случае учитель дает ссылки на литературные источники и задает формы отчетности.

Если говорить о технологической стороне, то организация самостоятельной работы должна включать в себя следующие составляющие.

1. Технология отбора целей самостоятельной работы. Основаниями отбора целей являются цели, определенные образовательным стандартом, и конкретизация целей по классам. Отобранные цели отражают таксономию целей (например, применение различных форм самообразования при организации самостоятельной работы).

2. Технология отбора содержания самостоятельной работы. Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности учащихся (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

3. Технология конструирования заданий. Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. Технология организации контроля. Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля [7, с. 16].

Главную роль в организации самостоятельной работы играет учитель и его готовность к ней. Готовность учителя к организации самостоятельной работы является одним из показателей качества подготовки преподавательского состава. Для того чтобы профессиональная деятельность преподавателя соответствовала современным требованиям, ему необходимо систематически совершенствовать свое мастерство. При этом определяющим будут не заложенные вузом знания, умения и навыки, а способность самой личности работать над собой, то есть способность к самосовершенствованию.

Для того чтобы у ученика повысилась заинтересованность в получении дополнительных знаний самостоятельно, преподаватель должен учитывать условия формирования профессионального интереса:

- использование средств, возбуждающих интерес к знаниям как мотивам познавательной деятельности;

- применение методов активизации познавательной самостоятельной деятельности;

- создание на занятиях ситуаций, требующих более широких знаний, чем те, которые уже имеются у учащихся;

- рассмотрение конкретных примеров, требующих применения полученных знаний на практике, что позволит привлекать учеников к «открытию себя» и новых знаний.

При подготовке к уроку в компьютерном классе перед учителем стоят следующие задачи:

1. Просмотр и экспертная педагогическая оценка всех имеющихся информационных ресурсов и данных программного (мультимедиа) продукта.

2. Составление выборки из программного продукта. Учителю следует продумать, как организовать процесс общения учеников с компьютером, сопоставить функции компьютерных средств и действия ученика, способы подачи учебного материала, представленного в электронном издании по учебному предмету. Для того чтобы провести целый урок в компьютерном классе, следует разработать подробный план учебного занятия. Рассмотрим наиболее распространенную схему организации урока с использованием средств информационных технологий.

*На первом этапе* учитель проводит беседу, в процессе которой может вводить новые понятия, определять готовность учащихся к самостоятельной работе с электронными ресурсами. Если необходимо, учитель демонстрирует специфику работы с программными продуктами. Учащимся выдаются индивидуальные задания.

*На втором этапе* учащиеся начинают синхронное вхождение в работу с электронным ресурсом под руководством учителя, после чего приступают к самостоятельной работе. На данном этапе учитель становится наставником, орга-

низатором процесса исследования, поиска, переработки информации, консультантом учащихся.

*Третий этап* предполагает работу учащихся с различным дидактическим материалом (без компьютера). Можно предложить ребятам проблемную ситуацию или задачу, решение которых поможет достижению целей урока.

Результат самостоятельной работы зависит от степени четкости сформулированных задач, от обеспеченности информационной базой, от умения ученика использовать навыки самостоятельной работы.

В связи с рекомендациями по увеличению доли самостоятельной работы в учебном процессе возрастает роль учебно-методических материалов. Они должны выполнять следующие функции: информационную (содержание теоретических данных по дисциплине, разделу, теме); управляющую (обеспечение рационального расходования времени для усвоения учебного материала); организационно-контролирующую (рекомендации порядка изучения учебной дисциплины, наличие вопросов для самоконтроля, обучающих программ, программ для тренинга, графика текущего контроля) [6, с. 45].

Основное назначение методических указаний – показать каждому учащемуся возможность перейти от деятельности, выполняемой под руководством педагога, к деятельности, организуемой самостоятельно.

Методическое обеспечение, создаваемое педагогом, как в виде печатных изданий, так и в виде электронных изданий, входит в состав образовательной среды. Применение новых технологий обучения, основанных на применении компьютеров, мультимедиа систем, аудиовизуальных материалов и т.д., позволяет активизировать учебный процесс, привлечь учащихся к самостоятельной работе и организовать контроль ее выполнения.

При этом возникает возможность создания асинхронной организации учебного процесса, которая расширяет формы взаимодействия между сторонами, участвующими в учебном процессе, и в том числе в самостоятельной работе. Асинхронная организация учебного процесса обеспечивает возможность освоения учебного материала в любое удобное для него время, не устанавливаемое расписанием занятий. Асинхронная организация предполагает, что учащийся работает с образовательной средой, предварительно созданной педагогами. Это могут быть компьютерные учебные курсы, учебные курсы в виде традиционных учебников и учебных пособий, сборников задач и упражнений, обучающие программы, тренажеры, веб-квесты, задания в тестовой форме для самостоятельной работы, вопросы для самоконтроля [8, с. 38].

Методические указания по самостоятельной работе должны стать путеводителем в образовательной среде. Это означает, что в методических указаниях по самостоятельной работе должно быть показано, как какими способами и в какой последовательности должно происходить овладение знаниями по каждому предмету. Кроме того, должны быть установлены временные рубежи контроля и те ключевые знания и умения, которые подвергаются контролю.

При осуществлении самостоятельной работы важно установить обратную связь в учебном процессе, которая осуществляется через контроль.

Контроль самостоятельной работы осуществляет учитель в классе в отведенные для этой цели часы.

Формы проведения контроля определяются преподавателем. К ним относятся: собеседование; устный опрос; контрольная работа; проверка индивидуальных заданий; деловая игра; компьютерное тестирование [8, с. 63].

Контроль за обучением нужно проводить непрерывно, используя при этом не только текущий, рубежный, итоговый и входной его виды, но и такие подвиды, как фронтальный, групповой, индивидуальный. По результатам контроля преподавателю легче определить формы индивидуальной самостоятельной работы, учитывая уровень подготовки и склонности каждого ученика.

Эффективным средством стимуляции самостоятельной работы над учебным материалом в течение семестра является текущий контроль со стороны учителя.

Текущий контроль является органической частью всего педагогического процесса и служит для выявления степени усвоения учебного материала. Текущий контроль должен осуществляться в пределах всех организационных форм обучения и тщательно планироваться [3, с. 14].

Цель текущего контроля – помочь ученикам организовать свою работу, научиться самостоятельно, ответственно и систематически заниматься всеми компонентами обучения данного предмета. Текущий контроль теснейшим образом связан со всеми видами учебной работы и должен научить учеников готовиться к проверке знаний с первого дня занятий и ежедневно, а не в конце полугодия или учебного года.

Исходя из сформулированной цели, выделим основные задачи текущего контроля: выявить объём, глубину и качество усвоения изучаемого материала; определить имеющиеся пробелы в знаниях и наметить пути их устранения; выявить степень ответственности учеников и их отношение к самостоятельной работе, установить причины, мешающие им работать; стимулировать интерес к предмету и их активность в познании.

На основании текущего контроля преподаватель корректирует процесс обучения. Данные текущего контроля используются при подведении итогов за полугодие, позволяют преподавателю аттестовать ученика за прошедший период. Такая практика резко повышает в глазах учеников роль текущей учебной работы, побуждает своевременно изучать материал курса, выполнять лабораторные и практические задания. Наблюдения показывают, что, чем эффективнее используется текущий контроль, тем выше качество знаний [1, с. 99].

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме [9] позволил сформулировать и выявить ряд существенных преимуществ использования компьютера при организации самостоятельной работы учащихся на уроках истории:

- Информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации.

- Применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности.

– Компьютер позволяет существенно повысить мотивацию учащихся к выполнению самостоятельной работы.

– ИКТ вовлекают учащихся в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности и развивают самостоятельную творческую деятельность учащихся.

– Использование ИКТ в организации самостоятельной работы увеличивает возможности постановки учебных заданий и управления процессом их выполнения.

– Созданные учащимися образовательные продукты дают им возможность наглядно представить результат своих действий.

В результате применения ИКТ постепенно изменяется содержание деятельности преподавателя; преподаватель перестает быть «репродуктором» знаний, становится создателем и разработчиком новой технологии обучения, что, с одной стороны, повышает его творческую профессиональную активность, а с другой – требует высокого уровня технологической и методической подготовленности.

В заключении отметим, что самостоятельная работа с использованием ИКТ, интернет-технологий – мощный стимул к учению, путь к осознанным знаниям и убеждениям. Различные виды такой самостоятельной работы помогают интенсифицировать процесс обучения истории, успешнее решать задачи по активизации мыслительной деятельности учащихся, по формированию у них творческого мышления. Самостоятельный творческий поиск решения учебной проблемы позволяет ученику пережить радость успеха, поверить в свои силы, научиться преодолевать трудности. В рамках разработки какого-либо проекта перед учащимися ставятся проблемы, решение которых требует анализа и синтеза исторического материала и информации, полученной из других источников (интернет, электронные справочники и пособия, научная литература и т.д.), что в свою очередь способствует формированию социально-компетентной личности ребенка.

#### **Список использованных источников**

1. Господарик, Ю. П. Интернет на уроках истории / Ю. П. Господарик // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 5. – С. 31–38.
2. Громкова, М. Т. Конструирование содержания в инновационной парадигме / М. Т. Громкова // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 156.
3. Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. – М. : Наука, 1987. – С. 440.
4. Красильникова, В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учебное пособие / В. А. Красильникова. – М. : Директ-Медиа, 2013. – С. 231.
5. Митрофанов, С. Использование компьютерных технологий в преподавании истории в школе / С. Митрофанов // История – 2002. – № 18. – С. 9–11.
6. Роберт, И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие для педагогических вузов / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова. – М. : ИИО РАО, 2006. – С. 259.
7. Росина, Н. Организация СРС в контексте инновационного обучения / Н. Росина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 109–114.

8. Санина, Е. И. Оптимизация самообразования средствами коммуникативных и информационных технологий / Е. И. Санина, М. С. Помелова, Н. Н. Тан. – М. : Российский университет дружбы народов, 2012. – С. 166.

9. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. – М. : ВЛАДОС. 2000. – С. 240.

## АНАЛИЗ ФИНАНСОВОГО ПОЛОЖЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ БУХГАЛТЕРСКОЙ (ФИНАНСОВОЙ) ОТЧЕТНОСТИ

Е. П. Кукина

ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск, Россия

Бухгалтерская (финансовая) отчетность является, по сути, моделью финансового положения экономического субъекта, которая формируется по правилам, определяемым традициями национальной школы учета и действующими нормативными документами [1; 2]. Объектом нашего исследования выступила транспортная организация ООО «Квадро-Транс». На основе данных бухгалтерской отчетности организации за 2 года был выполнен анализ финансового положения за период 01.01.2013–31.12.2014 г. При качественной оценке значений финансовых показателей ООО «Квадро-Транс» учитывался его вид деятельности.

Анализ показателей бухгалтерского баланса позволил сделать следующие выводы. Структура активов организации на 31 декабря 2014 года характеризовалась большой долей (99,8 %) текущих активов и малым процентом внеоборотных средств. Активы организации за весь период увеличились на 1 550 тыс. руб. (на 7,7 %). Отмечая рост активов, необходимо учесть, что собственный капитал увеличился еще в большей степени – на 44,3 %. Опережающее увеличение собственного капитала относительно общего изменения активов является положительным показателем. Соотношение основных групп активов организации представлено ниже на диаграмме (рисунок 1):

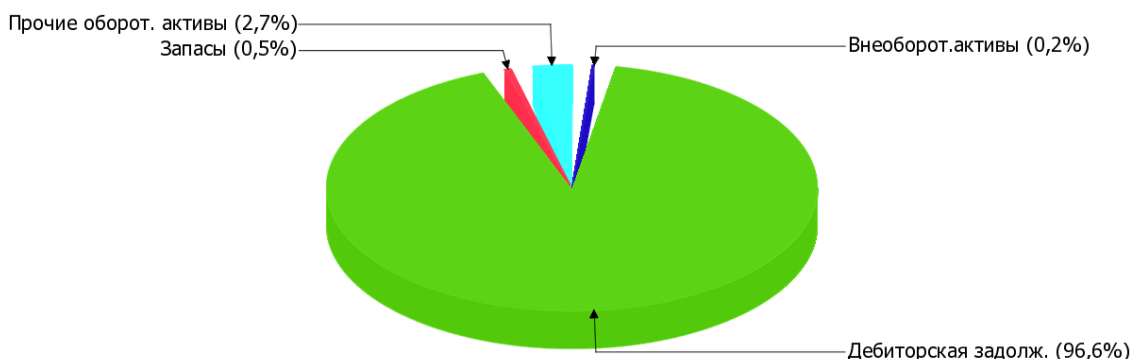
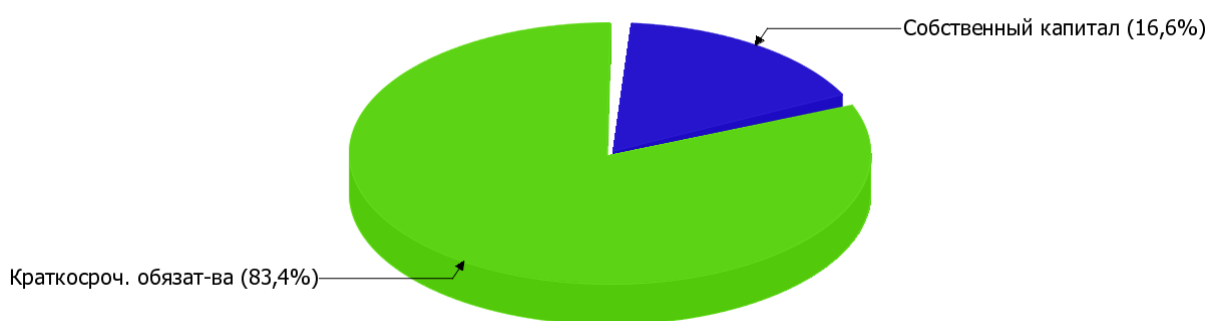


Рис. 1. Структура активов ООО «Квадро-Транс» на 31 декабря 2014 года

Рост активов организации связан, в первую очередь с ростом показателя по строке «дебиторская задолженность» на 1 737 тыс. руб. (или 95,5 % вклада в прирост активов). Одновременно в пассиве баланса прирост наблюдается по строкам: нераспределенная прибыль (непокрытый убыток) – 1 106 тыс. руб. (62,6 %) и кредиторская задолженность – 660 тыс. руб. (37,4 %) Среди отрицательно изменившихся статей баланса можно выделить «денежные средства и денежные эквиваленты» в активе и «краткосрочные заемные средства» в пассиве (-246 тыс. руб. и -216 тыс. руб. соответственно). С 2 495,0 тыс. руб. до 3 601,0 тыс. руб. (+1 106,0 тыс. руб.) вырос собственный капитал организации за два года. На рисунке 2 представлена структура капитала организации (необходимо отметить, что долгосрочные обязательства не нашли отражение на диаграмме ввиду их отсутствия).



**Рис. 2.** Структура капитала ООО «Квадро-Транс» на 31 декабря 2014 года

Чистые активы организации на 31.12.2014 намного (в 360,1 раза) превышают уставный капитал. Данное соотношение положительно характеризует финансовое положение, полностью удовлетворяя требованиям нормативных актов к величине чистых активов организации. Более того, определив текущее состояние показателя, необходимо отметить увеличение чистых активов на 44,3 % в течение анализируемого периода (с 31 декабря 2012 г. по 31 декабря 2014 г.). Превышение чистых активов над уставным капиталом и в то же время их увеличение за период говорит о хорошем финансовом положении организации по данному признаку.

Коэффициент автономии организации на 31 декабря 2014 г. составил 0,17. Полученное значение показывает, что ввиду недостатка собственного капитала (17 % от общего капитала) организация в значительной степени зависит от кредиторов. За весь анализируемый период коэффициент автономии вырос на 0,05.

За весь рассматриваемый период коэффициент обеспеченности собственными оборотными средствами значительно вырос (на 0,04), составив 0,16. По состоянию на 31.12.2014 значение коэффициента является, без сомнения, хорошим. Коэффициент обеспеченности собственными оборотными средствами сохранял нормативные значения в течение всего рассматриваемого периода.



Коэффициент покрытия инвестиций за рассматриваемый период (с 31 декабря 2012 г. по 31 декабря 2014 г.) вырос на 0,05, с 0,12 до 0,17. Значение коэффициента на 31.12.2014 значительно ниже нормы (доля собственного капитала и долгосрочных обязательств в общей сумме капитала организации составляет 17 %).

Значение коэффициента обеспеченности материальных запасов на 31.12.2014 составило 33,97. За весь анализируемый период коэффициент обеспеченности материальных запасов очень сильно уменьшился (-67,66). Коэффициент сохранял нормативные значения в течение всего периода. По состоянию на 31.12.2014 значение коэффициента обеспеченности материальных запасов можно характеризовать как исключительно хорошее.

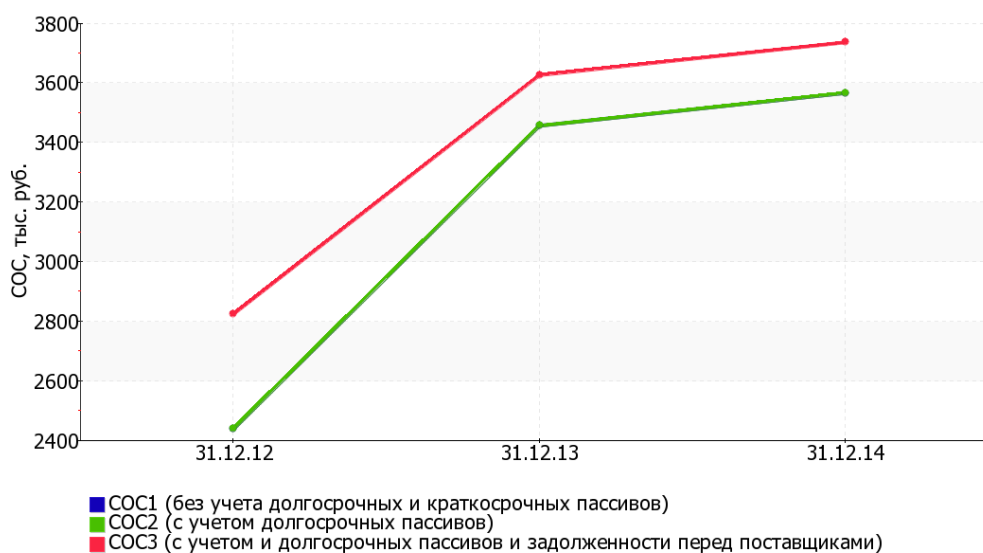
Коэффициент краткосрочной задолженности ООО «Квадро-Транс» показывает на отсутствие долгосрочной задолженности при 100 % краткосрочной.

На следующем графике (рисунок 3) наглядно представлена динамика основных показателей финансовой устойчивости ООО «Квадро-Транс».



**Рис. 3.** Динамика показателей финансовой устойчивости ООО «Квадро-Транс» за 2012–2014 гг.

Расчет показателя собственных основных средств по трем вариантам расчета показал, что на 31.12.2014 наблюдается покрытие собственными оборотными средствами имеющихся у организации запасов, поэтому финансовое положение по данному признаку можно характеризовать как абсолютно устойчивое. При этом нужно обратить внимание, что все три показателя покрытия собственными оборотными средствами запасов в течение анализируемого периода улучшили свои значения (рисунок 4).



**Рис. 4.** Динамика показателя СОС ООО «Квадро-Транс» за 2012–2014 гг.

Расчет показателей ликвидности показал следующее. На последний день анализируемого периода коэффициент текущей (общей) ликвидности не укладывается в норму (1,2 против нормативного значения 2). При этом следует отметить имевшую место положительную динамику – за два года коэффициент вырос на 0,06.

Коэффициент быстрой ликвидности имеет значение, укладывающееся в норму (1,19). Это свидетельствует о достаточности ликвидных активов (т.е. наличности и других активов, которые можно легко обратить в денежные средства) для погашения краткосрочной кредиторской задолженности. В течение всего рассматриваемого периода коэффициент быстрой ликвидности сохранял нормальное значение. При норме 0,2 значение коэффициента абсолютной ликвидности составило 0,03. Более того, следует отметить отрицательную динамику показателя – в течение анализируемого периода коэффициент снизился на -0,02.

По итогам проведенного анализа финансовое положение ООО «Квадро-Транс» было нами оценено по балльной системе в +0,16, что соответствует рейтингу ВВ (нормальное положение).

#### Список использованных источников

1. Шукшина, Ю. А. Методика анализа бухгалтерской (финансовой) отчетности как одна из предпосылок укрепления финансового состояния экономических субъектов региона / Ю. А. Шукшина // Культурологический подход в экономико-правовом развитии региона XIV Макаркинские научные чтения. Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский гуманитарный институт». – 2014. – С. 673–680.
2. Шукшина Ю. А. Аналитические возможности бухгалтерской (финансовой) отчетности экономического субъекта / Ю. А. Шукшина // Nauka-Rastudent.ru. – 2014. – № 12–1 (12). – С. 28.

# ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРИРОДЕ

**Е. Г. Кулагина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Проблема формирования экологического мировоззрения – одна из центральных проблем философии, культурологии, педагогики и других гуманитарных наук. В этой связи особую актуальность приобретают исследования, способные проследить основные тенденции развития взаимоотношений общества и природы и на основании сравнения различных типов мировоззрений выявить особенности экологического мировоззрения.

Мировоззрение отражает природное и социальное окружение человека: две стороны окружающего мира, находящиеся в специфических отношениях друг с другом. А. Н. Чанышев, обращая особое внимание на это, делает вывод, что объектом мировоззрения является мир, а предметом – взаимоотношение мира природы и мира человека. «Мировоззрение, – пишет он, – это такая совокупность образов и представлений или система понятий и категорий, которая подчинена основному вопросу мировоззрения, определяющему место людей в природе, их историческое происхождение и назначение» [6, с. 4].

Таким образом, соотношение общества и природы – центральный вопрос мировоззрения. Однако при традиционной типологизации мировоззрения исследователи, как правило, оставляют этот вопрос в стороне, выбирая в качестве основания для классификации типов, видов, форм мировоззрения иные, часто менее значимые критерии.

Мы полагаем, что, принимая за основу отношения общества и природы, в истории человечества можно выделить как минимум три типа мировоззрения: традиционный, технократический и экологический.

Первый, традиционный тип сложился стихийно на этапе доцивилизационного развития человека. Мир в традиционном мировоззрении не делился на социальный и природный. В этом синкретичном мировоззрении явления природы антропоморфизировались, в то время как человек не выделялся из природы, считаясь таким же ее элементом, как и животные, растения, природные объекты (рощи, родники и т. д.).

На самых ранних этапах антропосоциогенеза человек не оказывал заметного влияния на окружающую среду, поскольку, во-первых, не обладал для этого соответствующими практическими возможностями, во-вторых, само его мировоззрение обуславливало рассмотрение природы не в качестве внешнего объекта, которым можно легко манипулировать, а в качестве естественного пространства для жизни. Человек приспособлялся к природе, не пытаясь приспособить ее под себя. Хозяйство до эпохи неолитической революции основывалось на присвоении даров природы: собирательстве, охоте и рыболовстве.

Бережное отношение к природе поддерживалась в мифологических верованиях. Как правило, различным объектам природы (лесам, рекам), животным (тотемам рода), растениям придавалось сакральное значение. Например, исследователи мордовской культуры отмечают значимость лесов, которые на протяжении тысяч лет являлись основой жизни народа, обеспечивали его ресурсами и защитой: «Леса, как и другие крупные и сложные экологические системы (горы, моря, великие реки), специфическим образом влияют на уклад живущих рядом людей, формируя их культурные особенности и предпочтения. Значимость леса в мордовской этнической культуре отображена в многочисленных обрядах, ритуалах, мифах, преданиях, сказках, приметах, песнях, а представления о необходимости сохранения леса выступают в качестве одного из самых устойчивых элементов нравственного сознания мордвы» [4, с. 77]. В других этнических культурах на этапе их зарождения также присутствовали специфические верования, связанные с одухотворением природных объектов.

Среди норм взаимодействия человека и природы превалировали не предписания к действию, а запреты – экологические табу. Так, Г. Г. Зейналов и Е. В. Рябова утверждают по поводу культуры Мордовии: «Объекты народного поклонения, у мордвы в качестве таковых часто использовались части природного ландшафта, в общественном сознании священны и неприкосновенны и охраняются запретами, нормами морали» [2, с. 17]. Преобладание табу указывало на представления о недопустимости вмешательства человека в природные процессы, проявляло ориентацию общества на сохранение окружающей среды в неизменном виде.

Первые значительные изменения в отношениях человека и природы начали проявляться только после распространения сельского хозяйства. Теперь человек получил возможности сознательного и целенаправленного влияния на природу, что в некоторых местностях могло вести к локальным экологическим проблемам. Тем не менее и в это время возможности человека были весьма ограничены, и нанести серьезный вред природе в глобальном масштабе человек не мог. Отношение традиционного крестьянина к природе также оставалось бережным. Его выживание зависело от сохранения плодородия земли, поэтому отношение к ней было соответствующим – как к матери, кормилице, божеству. Крестьяне были близки к природе, выстраивали свою жизнь и деятельность в соответствии с циклами природного развития, выработали множество примет, связанных с погодой и земледельческой активностью.

Таким образом, первый этап развития отношений человека и природы основывался на особой картине мира, в которой человек был интегральной частью природного мира. Уже из этой картины мира вытекали экологические ценности, на ней основывались позиции и убеждения людей, которые отображались в соответствующих моральных и мифологических нормах, принципах, а также воплощались в действиях по отношению к природе.

Новое технократическое мировоззрение начало складываться в Европе Нового времени под воздействием научного знания, и его отличительными чертами являлись вера в прогресс и мощь человеческого разума.

Философия Р. Декарта и его последователей резко разделила мир на две противоположные части. С одной стороны, это познающий субъект, мыслящая субстанция, активное сознание. С другой стороны – познаваемый объект, протяженная субстанция, пассивная природа. Отношение между этими двумя формами бытия являются антагонистическими. Человек должен покорять природу, завоевывать ее, силой вырывать ее тайны. Улучшение благосостояния человечества зависит всецело от того, насколько активно человек будет использовать ее ресурсы, которые в то время еще воспринимались как неограниченные.

Промышленная революция в Европе утвердила и закрепила новое техногенное мировоззрение. Она позволила резко повысить производительность труда, увеличить продолжительность и качество жизни людей, повысить благосостояние жителей ряда индустриализирующихся стран. Современное богатство развитых стран глобального Севера – следствие ценностей, связанных с новым мировоззрением человека.

Таким образом, картина мира Нового времени коренным образом отличается от картины мира традиционного общества. В ней человек уже не часть природы, а находится вне ее. В природе нет ничего сакрального, это не более чем ресурс для удовлетворения человеческих потребностей. Соответственно, изменяются и мировоззренческие ценности, нормы, убеждения. Неутилитарное отношение к окружающей среде превращается в потребительское. Требования бережного отношения к природе сменяются императивом ее покорения. Ценности сохранения стабильности сменяются ценностями экспансии, развития.

В. Хесле совершенно справедливо утверждает: «Как традиционный, так и техногенный тип цивилизационного развития характеризуется соответствующей системой фундаментальных ценностей и мировоззренческих ориентиров. Они образуют нечто вроде генома культуры, обеспечивающего воспроизводство и развитие социальной жизни на определенных основаниях. Изменение этих ценностей является обязательной предпосылкой для смены типа цивилизационного прогресса» [5, с. 172].

Л. Ю. Чуйкова перечисляет установки, сформированные на основе технократического мировоззрения, в таком списке:

- «человек – хозяин природы, ее властелин»;
- «человек всегда использовал природу для своих целей, природа предназначена служить человеку»;
- «природа без человека лишена смысла существования»;
- «природа лишена чувств и эмоций, поэтому любая эксплуатация природы – нравственна, если это нужно людям»;
- «природа несовершенна, человек способен ее преобразовывать, улучшать и даже быть творцом»;
- «человек – венец природы, самое совершенное ее творение и поэтому он выше природы» [7, с. 50].

К середине XX столетия стало очевидно, что отношение человека и природы в парадигме техногенного мировоззрения имеет не только экономические плюсы, но и экологические минусы. При этом минусы грозят оказаться на-

столько серьезными, что они способны перечеркнуть все возможные преимущества технологического и промышленного развития.

Ряд исследователей предлагает обратиться к опыту прошлого, пытаюсь возродить традиционное мировоззрение. Однако вернуться к прошлому – это значит отказаться от плодов научного и технологического развития, высокого качества жизни и социального прогресса. Традиционное мировоззрение было адекватным фундаментом деятельности человека на ранних этапах его развития и обеспечивало его выживание, однако ценой за это было отсутствие перемен и стабильно низкий уровень жизни. Сегодня сложно предположить, что кто-то по своей воли (а не в результате глобальной катастрофы) согласится вернуться в мир бедности, болезней и тяжелого изматывающего труда, характерный для традиционной культуры.

Мы считаем, что в ситуации углубляющегося экологического кризиса необходим переход к новому типу мировоззрения, которое было бы способно перевести отношения человека и природы на кардинально новый уровень взаимовыгодного сосуществования. Экологическое мировоззрение современности должно предложить человечеству совершенно новую картину мира. С нашей точки зрения, человек здесь не поглощен природой как в случае традиционного мировоззрения, но и не противопоставлен ей как в индустриальном мировоззрении. Как представляется, человек и природа в экологическом мировоззрении рассматриваются как две равноправные стороны диалога, всемерно способствующие развитию друг друга.

В отечественной философии представлены развернутые теоретические обоснования для формирования такой системы взглядов на мир. В определенной мере это относится уже к философии всеединства В. С. Соловьева, который рассматривал человека в качестве связующего звена между божественным и природным миром, а гармонию отношений человека и природы считал залогом сохранения красоты и целостности мира. Н. Ф. Федоров писал о единстве человеческого и космического бытия. Эти идеи развил К. Э. Циолковский полагавший космос живым, и каждого человека считавший непосредственно связанным с процессами, которые происходят во Вселенной.

Наконец, многие положения русской натурфилософии нашли воплощение в идеях В. И. Вернадского о ноосферном мировоззрении как о высшем воплощении развития человеческого разума. Вернадский считал, что рано или поздно возникнет необходимость в деятельности человека в планетарном масштабе и в решении сложнейших глобальных проблем экологического характера. Очевидно, что без помощи науки в этой ситуации обойтись невозможно, поэтому, полагает Вернадский, необходимо всячески способствовать росту и популяризации научного мировоззрения в обществе. Развитие науки будет способствовать становлению качественно нового состояния планетарной эволюции, при котором биосферные процессы будут напрямую регулироваться интеллектом человека.

Вернадский указывает на то, что «научное мировоззрение меняется с течением времени – оно не есть что-нибудь неизменное. Понятно поэтому, что

только часть господствующих в данное время идей может и должна перейти в научное мировоззрение будущего. Другая часть будет создана ходом времени, и элементы этой другой части обыкновенно вырабатываются отдельными лицами или группами, стоящими в стороне от господствующего мировоззрения» [1, с. 200].

Разные типы научного мировоззрения базируются на сменяющихся картинах мира. Особое внимание Вернадский уделяет двум из них – физической и биосферной. Физическая картина мира является фундаментом технократического мировоззрения, в то время как биосферная картина мира является фундаментом экологического мировоззрения. В последнем мир представлен как сложная система, где объекты природы и социума связаны различными взаимоотношениями зависимости.

Из этих положений выводятся представления о закономерностях существования мира. Б. Коммонер выделяет четыре базовых экологических закона: всё связано со всем; всё должно куда-то деваться; природа знает лучше; ничто не дается даром [3, с. 10]. На основании этих и подобных им идей складываются ценности и нормы экологической этики, убеждения людей в необходимости вести соответствующий образ жизни, предпринимать определенные действия по защите окружающей среды.

В развитии научных, философских, культурологических идей рождается новая программа развития цивилизации, способная остановить разрастание экологического кризиса и перевести процесс развития человеческой истории в русло коэволюции общества и природы. Необходимой предпосылкой смена типа прогресса является развития экологического мировоззрения.

#### Список использованных источников

1. Вернадский, В. И. О научном мировоззрении / В. И. Вернадский // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов. Философия и мировоззрение. – М. : Политиздат, 1990. – С. 180–203.
2. Зейналов, Г. Г. Экологические табу в развитии регионального социума / Г. Г. Зейналов, Е. В. Рябова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. – С. 16–18.
3. Коммонер, Б. Замыкающийся круг / Б. Коммонер. – М. : Гидрометеиздат, 1974. – 280 с.
4. Сычев, А. А. Культ леса в системе экологических верований мордвы / А. А. Сычев // Финно-угорский мир. – 2015. – № 4. – С. 76–83.
5. Хесле, В. Философия и экология. Московские лекции / В. Хесле. – М. : АМІ, 1994. – 187 с.
6. Чанышев, А. Н. Начало философии / А. Н. Чанышев. – М. : Издательство МГУ, 1982. – 184 с.
7. Чуйкова Л. Ю. Экологическое мышление и экологическое мировоззрение, как продукт экологического образования в школе: анализ научных концепций и трактовок / Л. Ю. Чуйкова // Астраханский вестник экологического образования. – 2012. – № 1 (19) – С. 46–68.

# СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ

**А. Ю. Куприянов, А. Н. Жарёнов**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Образовательный процесс в Российской Федерации в основном организуется в учебных заведениях различного типа и вида с использованием классно-урочной формы. Изменения, происходящие в области формирования содержания образования, заставляют искать и осваивать пути и способы модернизации и оптимизации классно-урочной системы организации образовательного процесса. Одним из возможных путей является технологизация образовательного процесса. Это понятие подразумевает перевод обучающей и воспитывающей деятельности педагогических работников в управляемое состояние, которое начинается с диагностики и заканчивается получением запланированного качественного и повторяющегося результата при следовании разработанному алгоритму. В профессиональной повседневной деятельности технологизация означает планомерное освоение учителем образовательных технологий, таких как технология обучения, воспитания, организация труда учителя.

Педагогическая технология – это комплекс, состоящий из представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей (приемов, способов, методов и средств) обучения и воспитания, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

Современная стратегия образовательного процесса российской системы образования заключается в том, что ученик должен учиться самостоятельно, а педагог осуществлять управление его учебной деятельностью. В связи с этим традиционные модели в современных образовательных организациях заменяются инновационными педагогическими технологиями. Одной из таких технологий является модульное обучение.

К главным целям модульного обучения относится посильный темп работы обучаемого, определение им своих возможностей, гибкое построение содержания обучения, интегрирование различных его видов и форм, достижение высокого уровня итоговых результатов.

Основополагающей основой данного вида обучения является идея модуля. Модуль по своей структуре целевой функциональный узел, который объединяет учебное содержание и технологию овладения им. Сущность модульного обучения заключается в том, что ученик самостоятельно (или с помощью учителя) достигает конкретно-определённых целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модульной единицей.

Модульное обучение имеет в себе достижения как традиционного, так и инновационного образования. Деятельностный подход реализует принцип стру-



ктурирования на действия и операции. Личностно-ориентированный подход реализуется как адаптирование темпа и содержания обучения к личным особенностям каждого ученика. Технологический подход выражается в предварительном проектировании модульного обучения, в поэтапности и целенаправленности процедур, в создании специальных условий для достижения учебных целей.

Системный подход используется в модульном обучении при отборе содержания обучения. С использованием кибернетического подхода осуществляется гибкое управление деятельностью обучаемых на основе оперативной обратной связи. Наконец, в основе модульного обучения лежит контекстный подход, который выражается в формировании целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучаемого. Иными словами, мы можем отметить, что знания подаются в контексте профессиональной деятельности и они создают ориентировочную основу будущей деятельности.

Причинами перехода к модульной технологии является устаревшая для современных российских школ организация учебно-воспитательного процесса, которая страдает следующими недостатками. Во-первых, это многопредметность, особенно характерна для старших классов, где количество изучаемых предметов довольно большое. Во-вторых, частотность учебных предметов. На изучение некоторых отведено крайне малое количество учебного времени, что делает усвоение материала проблематичным. Модульная организация учебного процесса позволяет избегать постоянного применения комбинированных занятий. Выделяя урок на части, каждая из которых имеет свои задачи, педагог не успевает формировать необходимые умения и навыки. Именно поэтому создатели модульной технологии изменили подходы к образованию и предлагают сделать временной единицей учебно-воспитательного процесса не сам урок, а учебную неделю или учебный цикл, включающий в себя определенное количество уроков, но не менее двух (этот цикл часто называют модулем).

Согласно модульному обучению весь урок разбивается на определённые оконченные этапы, каждый из которых требует определённых приемов обучения и специальных дидактических материалов. Только при тщательнейшей проработке одного этапа урока возможен переход к следующему этапу. Завершённую единицу учебного процесса, предполагающую достижение локальной цели обучения в результате эффективного использования оптимального сочетания приемов, называют модулем урока. В соответствии с звеньями урока можно выделить следующие основные модули:

- организационный;
- освоение новых знаний и умений;
- повторение и закрепление;
- контроль результатов обучения [1, с. 58].

В зависимости от поставленных задач, можно выделить модули передачи новых знаний, формирования умений и т.д. Учитель применяет специальные

приемы для реализации поставленных задач например, для передачи знаний использует эвристическую беседу.

Так, по теме урока права «Права человека» можно выделить следующие шаги, включающие в себя определённые задания по параграфу учебника: 1) постараться составить вопросы к тексту второго пункта параграфа, которые начинались бы со слов кто и почему? 2) при работе в парах ответить на составленные вопросы; 3) сделать тестовые задания по второму пункту параграфа; 4) разработать и проанализировать тестовые задания; 5) при работе в группах обменяться тестовыми заданиями и их выполнить; 6) определить ключевые понятия четвёртого пункта параграфа; 7) выполнить задание из раздаточного материала, найти и выписать в тетрадь четыре термина в приведенном буквенном ряду (термины записаны сплошь, без промежутков между словами); 9) сформулировать задания к пункту параграфа (указывается какого), которые начинались бы со слова сравните; 10) при работе в парах обменяться заданиями, их выполнить; 11) заполнить сравнительную таблицу по теме параграфа; 12) соотнести информацию из двух рядов таблицы; 13) составить тестовые задания с понятиями, заполнить незаконченные предложения или предложения с пропусками; 14) при работе в парах обменяться тестовыми заданиями и их выполнить. Следующие шаги посвящены контролю изученного: 15) продолжить предложения с определениями; 16) дать определение понятий «Гражданин», «Право»; 17) заполнить следующую конструкцию: «Я считаю, что гражданин... имеет следующие права \_\_\_\_\_. Потому, что \_\_\_\_\_. Я могу подтвердить и доказать это тем, что они записаны \_\_\_\_\_. Исходя из вышесказанного, я делаю следующий вывод \_\_\_\_\_» [3, с. 99].

В начале следующего занятия ученики выполняют тест с 15 заданиями, проставляя в полученные матрицы номера заданий и цифры ответов. По окончании работы через 15 мин. ученики получают от учителя ответы, проверяют правильность выполнения заданий, оценивают их по предложенной системе баллов, выставляют оценки в листы контроля.

Такое обучение носит комплексный характер, и работа по теме сочетается с объяснениями учителя, его определёнными вступлениями к урокам. Ученики готовят различные доклады, рефераты, сообщения по содержанию темы. Практикуется также проведение пресс-конференций, когда ученики знакомятся с развернутым планом изучения новой темы или предварительно самостоятельно читают параграф дома, а на уроке формулируют и задают учителю вопросы по новому содержанию.

Таким образом, модульная технология обеспечивает высокий уровень индивидуализации обучения.

Принципиальные отличия модульного обучения от других систем заключаются в следующем. На занятиях школьники работают самостоятельно и в группах. Работа в группе развивает навыки сотрудничества и предполагает: умение вырабатывать коллективное решение, взаимозависимость членов группы, уважительное отношение к чужому мнению, право слушать и быть услы-

шанным. Вместе с тем групповые формы работы чреваты проявлением таких негативных явлений, как: пассивность, желание уйти от принятия самостоятельного решения, иждивенчество, вера в авторитет, потеря интереса к изучаемому материалу. Чтобы избежать их, учитель при формировании группы предлагает распределить обязанности или роли (секретарь, аналитик, координатор и т. д.) между членами группы [2, с. 23]. Сильным учащимся желательно взять на себя роль координатора, задачей которого является не представление готового ответа, а организация групповой работы, наработка банка идей. При работе группы первыми должны высказываться слабые учащиеся, что позволит избежать иждивенчества и пассивности.

Таким образом, мы можем отметить, что в современном образовании приоритетным становится деятельностный подход. Именно активная деятельность учащихся в процессе изучения материала обеспечивает формирование умений по использованию получаемых знаний. Это особенно важно при изучении правовых дисциплин. Изучая право в школе, ученики должны получить не некоторую сумму знаний о правах, свободах, обязанностях, отраслях права и законах, но и уметь самостоятельно ориентироваться в правовом пространстве. Идентифицировать нормы права по отраслям, уметь читать юридические документы и находить нужную информацию, обладать достаточными знаниями о том, как защищать свои права, какие документы для этого необходимы и пр. Все это делает необходимым для учителя при изучении права в школе проводить грамотный отбор не только учебного материала, но и форм работы с ним.

Для школы сегодня необходимо повышение роли и места правового образования на всех ступенях. Это предельно актуально, как в свете государственных запросов, связанных с воспитанием правовой культуры подрастающего поколения, так и в интересах и потребностях самой молодежи, которой предстоит справляться с целыми потоками информации, уметь хорошо разбираться в правовом пространстве, решать непростые житейские проблемы в разных правовых отраслях. Выбор правильной модели правового образования позволяет решить целый ряд образовательных проблем: формирует навык и способность учащихся к диалогу, умение реализовывать свои права, не нарушая прав и свобод других людей, практически применять полученные знания, осуществлять поиск нужной юридической информации, составлять базовые документы (договоры, обращения), выстраивать поэтапный «алгоритм» правовых действий в реальной ситуации.

Работая в режиме саморазвивающейся системы, модульная технология способствует росту профессионального уровня учителя. Этот факт также можно отнести к категории основополагающих и дающих основание подчеркнуть, что модульная технология обучения – это не только гарантия нового качества образования, это прежде всего гарантия его непрерывного профессионального роста и самосовершенствования.

Анализ педагогической деятельности учителей показал, что освоению новшеств в образовательной организации (а именно модульных технологий) препятствуют: социально-экономические факторы и психологические барьеры:

личностная тревожность, страх обнаружения собственной некомпетентности, низкая самооценка, субъективное, предвзятое отношение к новшествам, чувство угрозы, потери статуса, неспособность к принятию самостоятельных решений, требующих риска.

Творчески продуктивная личность учителя обладает креативностью, широтой интересов и увлечений, чувствительностью к проблемам, богатым внутренним миром, восприимчивостью к педагогическим новациям, самостоятельностью, смелостью.

Успешность инновационного поведения учителя во многом зависит от освоения определенного уровня культуры, способности активного вхождения во взаимодействие с социально-педагогической средой. Процесс формирования креативности будущего учителя состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путем подражания образцам творческого поведения.

#### **Список использованных источников**

1. Иоффе, А. Основные стратегии преподавания. Активные методы обучения в гражданском образовании / А. Иоффе // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения : сборник статей / Под ред. Н. Воскресенской, С. Шехтера; при уч. А. Иоффе, Ч. Уайта. – М. : За гражданское образование, 2004. – С. 57–62.
2. Кропанева, Е. М. Теория и методика обучения праву : учебное пособие / Е. М. Кропанева. – Екатеринбург : РГППУ, 2010. – 166 с.
3. Морозова, С. А. Методика преподавания права в школе / С. А. Морозова. – М. : Новый учебник, 2004. – 224 с.

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**С. В. Курдюкова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Современное содержание образования предполагает активное внедрение компьютерных технологий в общеобразовательные учреждения. Характерной особенностью дефекта детей с умственной отсталостью является нарушение высших психических функций, что выражается в нарушении познавательных процессов – ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания, речи, страдает ЭВС, моторика и т.д. Следовательно, информационно-коммуникативные технологии приобретают ценность не только как предмет изучения, но и как мощное и эффективное средство коррекционного воздействия; как помощник в освоении нового, развитии мотивации, один из способов социализации, что особенно актуально в условиях школы-интерната.

Экологическое воспитание одно из новых направлений в современной научной мысли, которое отличается от традиционно сложившегося «ознакомления детей с природой».

Под экологическим воспитанием Е. В. Гончаровой понимается процесс наследования и расширенного воспроизводства человеком экологической культуры посредством обучения, воспитания и самообразования, а также в рамках трудовой и бытовой деятельности; под непрерывным экологическим образованием – обогащение его экологической культуры на протяжении всей жизни [4, с. 77].

Экологическое воспитание, по мнению Л. В. Моисеевой, – это сложный многоуровневый процесс по формированию у граждан сознательного отношения к окружающей среде, направленного на охрану и рациональное использование природных ресурсов на основе полученного экологического знания, а также меры экологической ответственности (на индивидуальном, общественном и международном уровнях), разработанные на основе нормативов качества окружающей среды [11, с. 83].

Как отмечает Е. Н. Кирилова, в широком смысле экологическое воспитание представляет собой многостороннее взаимодействие детей как активных субъектов деятельности с окружающей природно-социальной средой, в процессе которого они формируются как личности – представители экосистемы «человек – природа – общество». В процессе экологического воспитания дети приспособляются к новым условиям природной и социальной среды [8, с. 71].

Н. В. Черноусова указывает, что воздействие природы на чувства детей, их поведение, их умственное развитие многие известные педагоги оценивали как весьма позитивное и использовали в целях воспитания и обучения (Ж.-Ж. Руссо, Монтессори, В. А. Сухомлинский, Е. А. Стребелева и другие). Экологическое обучение с нарушениями интеллекта носит воспитывающий характер. Аномальное состояние ребенка затрудняет решение задач воспитания, но не снимает их [15, с. 224].

Система экологического образования и воспитания занимает приоритетное место в деятельности всех образовательных учреждений, в том числе и специальных (коррекционных) учреждений VIII вида, задачами которых являются обучение и воспитание умственно отсталых школьников, развитие их познавательной деятельности и личности в целом, подготовка к самостоятельной жизни в качестве полноценных членов общества.

Вопросами экологического воспитания детей с недостатками умственного развития придавали особое значение И. М. Бгажнокова, В. И. Бондарь, В. В. Воронкова, Т. Н. Головина, И. А. Гребенникова, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, И. В. Кабелко, Н. П. Каняева, Е. А. Ковалева, Т. М. Лифанова, Н. Г. Морозова, Т. И. Пороцкий, Я. О. Спивак, Л. С. Стожок, Б. К. Тупоногов, О. Е. Шаповалова и другие.

Я. О. Спивак утверждает, что знания об окружающем мире природы, об охране природы, влияние человека на природу у умственно отсталых детей характеризуются низким уровнем осознанности, полноты, прочности, системати-

зированнойности, обобщенности и конкретности. С возрастом наблюдается положительная тенденция улучшения качества эколого-природоведческих знаний, однако она незначительна и связана не столько с развитием экологической культуры вообще, сколько с развитием их познавательной деятельности и обогащением жизненного опыта [12, с. 23].

Как утверждает И. А. Гребенникова, степень восприимчивости по отношению к объектам природы у умственно отсталых школьников на разных возрастных этапах может различаться. Сравнение результатов исследования учащихся с нарушениями интеллекта младших и средних классов позволяет характеризовать младший школьный возраст как наиболее сензитивный к взаимодействию с природными объектами, учитывая следующие характеристики: преобладание пассивно-сочувственной позиции по отношению к природе; более эмоциональное, в сравнении с учащимися средних классов, отношение к своим поступкам, как негативным, так и позитивным; более выраженные, чем в средней школе, интерес к познанию природы, желание ухаживать за растениями и животными, потребность в сюжетно-ролевых, подвижных играх и др. [5, с. 12].

Экологическое воспитание в школе направлено на формирование общей культуры личности, эстетического отношения к действительности. На практических занятиях дети получают навыки по уходу и выращиванию растений в классе, зимнем саду и на пришкольном участке, на занятиях ОПТ прививается доброе отношение к «братьям нашим меньшим», бережному отношению к природе [4, с. 98].

Целью экологического воспитания учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида является формирование ответственного отношения к окружающей среде и здоровью человека на основе воспитания экологического сознания и экологически грамотного отношения к природе [10, с. 68].

Экологические представления у умственно отсталых школьников формируются в первую очередь на уроках природоведения и экологии. Б. К. Каликбергенова, К. С. Тебенова, определяя сущность экологического воспитания, выделяют следующие его особенности: ступенчатый характер; формирование экологических представлений; развитие экологического сознания и чувств; формирование убеждений в необходимости экологической деятельности; выработка навыков и привычек поведения в природе; преодоление в характере учащихся потребительского отношения к природе; длительность; сложность; скачкообразность; активность; формирование соответствующих (природосообразных) потребностей, мотивов и установок личности; выработку нравственных, эстетических чувств, навыков и привычек; воспитание устойчивой воли; формирование значимых целей экологической деятельности [7, с. 35].

Достижение экологического воспитания умственно отсталых детей осуществляется посредством разнообразных современных образовательных технологий. Одним из новых направлений в технологии образовательного процесса является использование ИКТ технологий.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей [2, с. 7].

Использование ИКТ в специальной (коррекционной) школе VIII вида позволяет развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладевать практическими способами работы с информацией; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств [3, с. 51].

Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в экологическом воспитании позволяет развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладевать практическими способами работы с информацией экологической направленности; развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств [12, с. 28].

Как указывает Н. М. Чеботарева, информационно-коммуникационные технологии в экологическом воспитании в целом способствуют созданию творческой положительной эмоциональной атмосферы, так как использование наглядных графических образов, аудио- и видеоиллюстраций, «сказочных» обучающих программ повышает мотивацию к учению; совершенствованию психических познавательных процессов, интенсификации обучения при выборе индивидуального темпа обучения; формированию осознанной потребности использовать средства ИКТ как инструмент, который помогает учиться, осознавать окружающий мир [14, с. 26].

Использование ИКТ открывает огромные возможности для создания качественно новых форм и методов подготовки учащихся вспомогательных школ к дальнейшему обучению. Однако в настоящее время эти возможности ограничены тем, что школьные программы, методики и критерии оценки знаний не соответствуют уровню и скорости развития современного общества [3, с. 52].

Г. Р. Гуменова полагает, что использование ИКТ само по себе еще не является гарантом повышения качества учебного процесса. Поэтому для прекращения легкомысленного прожектерства и эпизодического применения ИКТ необходима: планомерная разработка научно обоснованных методических алгоритмов и моделей внедрения ИКТ в образовательный процесс с ориентацией на успешный опыт зарубежный коллег; теоретическую основу разрабатываемых моделей и алгоритмов интеграции ИКТ должны составлять концепции гуманистической педагогики и личностно-ориентированного подхода для предотвращения переноса устаревших методических моделей в новую технологическую среду; процесс обучения с применением ИКТ должен быть ориентирован на социальное взаимодействие и сотрудничество между обучающимися и преподавателем [6, с. 54].

И. А. Никольская полагает, что для детей с нарушением интеллекта информация должна поступать небольшими порциями и постоянно повторяться,

при этом необходимо создать эффекты, которые привлекали бы внимание учащихся.

В практике необходимо использовать следующие типы урока для умственно отсталых детей:

- урок усвоения новых знаний (компьютерная презентация);
- урок практических занятий, отработка полученных знаний (компьютерная игра);
- урок проверки усвоенных знаний (компьютерные тренажёры);
- комбинированные уроки [9, с. 73].

Формы применения ИКТ в экологическом воспитании умственно отсталых детей многообразны. Рассмотрим наиболее, на наш взгляд, эффективные.

Анализируя возможности ИКТ в процессе работы с детьми с умственной отсталостью, Л. В. Токарская отмечает значимость и необходимость применения специальных обучающих фильмов и программ на различных носителях, особое место могло бы занять использование интерактивных досок, которое также сделает процесс обучения не только более интересным, но и качественным и будет способствовать развитию и коррекции нарушенных функций [13, с. 286].

М. Г. Бахарева указывает, что при изучении нового материала целесообразно осуществление демонстраций на мониторах компьютеров или на специальном экране высококачественных иллюстраций. Большое значение имеют имитации, реконструкции, моделирование изучаемых природных процессов. Сегодня имеется обширный спектр различных программных продуктов экологической направленности, носящих обучающий и развивающий характер, которые можно применять в начальной школе. При проведении практических занятий на природе возможно использование учащимися фото и видеосъемки для фиксирования каких-либо природных явлений, животных, растений и т.д. Воспитание экологической культуры реализуется посредством разработки проектов на экологические темы, для осуществления которых используется фото, видеосъемка, программное обеспечение для редактирования и представления отснятых материалов, а также коммуникационные технологии, позволяющие обмениваться идеями и материалами с другими учебными заведениями, выполнять совместные проекты. Подведение итогов работы над такими проектами успешно проходит в виде научных мини-конференций. Работа над учебно-исследовательскими проектами позволяет активно вовлечь школьников в процесс экологического обучения и воспитания. При подготовке к урокам нельзя переоценить значение сети Интернет для поиска и анализа информации по экологическим проблемам. Особое внимание необходимо уделить вопросам внедрения элементов дистанционного образования в систему работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности [2, с. 6].

В экологическом воспитании умственно отсталых детей чаще всего используются следующие средства информационно-коммуникационных технологий:



- средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники, системы контроля знаний, обучающие компьютерные игры);
- средства практической подготовки (электронные практикумы, виртуальные конструкторы, тренажеры);
- вспомогательные средства (электронные библиотеки, энциклопедии, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия, поисковые системы, электронные коллекции, видеофрагменты процессов и явлений, демонстрации опытов, виртуальные экскурсии; схемы, диаграммы, записи звуков музыкальных произведений, живой и неживой природы и др.);
- комплексные средства (дистанционные учебные курсы) [1, с. 76].

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий в работе с умственной отсталостью позволяет создать оптимальные условия для повышения эффективности экологического воспитания, способствует росту профессионализма и самообразованию учителя, а также активизирует познавательную активность учащихся, меняет отношение учащихся к компьютеру, т.е. воспринимают не как игрушку, а как универсальный инструмент для работы.

#### **Список использованных источников**

1. Бархатов, Ю. В. Обучение умственно отсталых детей компьютерной грамотности в условиях детского дома-интерната / Ю. В. Бархатов // *Коррекционная педагогика : теория и практика*. – 2012. – № 2. – С. 76–83.
2. Бахарева, М. Г. Использование ИКТ на экологических занятиях с учащимися с ограниченными возможностями здоровья / М. Г. Бахарева // *Информационные и коммуникационные технологии в образовании : материалы IV Региональной научно-практической конференции. Часть II*. – Екатеринбург : ГБОУ ДПО СО «ИРО», 2010. – С. 6–7.
3. Вренева, Е. П. Использование компьютерных технологий в работе коррекционного педагога ДООУ / Е. П. Вренева // *Коррекционная педагогика*. – 2008. – № 4. – С. 50–53.
4. Гончарова, Е. В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста : курс лекций / Е. В. Гончарова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2008. – 326 с.
5. Гребенникова, И. А. Система работы по формированию основ экологической культуры у умственно отсталых учащихся младших классов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И. А. Гребенникова. – М. : РГГУ, 2002. – 21 с.
6. Гумерова, Г. Р. Формирование экологического сознания у детей с интеллектуальной недостаточностью / Г. Р. Гумерова // *Специальное образование*. – 2012. – № 7. – С. 54–58.
7. Каликбергенова, Б. К. К вопросу об экологическом воспитании в условиях вспомогательной школы / Б. К. Каликбергенова, К. С. Тебенова // *Вестник КарГУ*. – 2013. – № 2. – С. 34–38.
8. Кирилова, Е. Н. Значение и меры по повышению экологического воспитания школьников и студентов / Е. Н. Кирилова, У. М. Шереметьева // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2013. – № 1 (1). – С. 71–75.
9. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании : учеб. пособие / И. А. Никольская. – М. : Коррекционная педагогика, 2004. – 328 с.
10. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Академия, 2003. – 208 с.

11. Моисеева, Л. В. Альтернативные модели экологического образования / Л. В. Моисеева. – Екатеринбург : УрГПУ, 2004. – 156 с.
12. Спивак, Я. О. Особенности сформированности экологической культуры умственно отсталых подростков / Я. О. Спивак // Вестник ТГУ. – 2013. – № 7. – С. 21–28.
13. Токарская, Л. В. К вопросу использования возможностей информационных и телекоммуникационных технологий в работе с умственно отсталыми учащимися / Л. В. Токарская // Новые информационные технологии в образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 1–4 марта 2011 г.). – Екатеринбург : ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2011. – Ч. 1. – С. 286–295.
14. Чеботарева Н. М. Использование ИКТ в экологическом воспитании младших школьников / Н. М. Чеботарева, Е. В. Гладышева, Е. В. Завражнева // Педагогика и психология. – 2012. – № 8. – С. 25–29.
15. Черноусова, Н. В. Введение элементов экологического воспитания в процесс формирования социально-адаптивных навыков у детей-сирот с нарушением интеллекта / Н. В. Черноусова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 224–229.

## **ТУРИСТИЧЕСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ИСТОРИИ**

**К. А. Куркина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В связи с переменами внутри страны произошли и перемены в образовательном процессе. Были разработаны и внедрены Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков учащихся, так как новые образовательные стандарты носят деятельностный характер и направлены на развитие личности ученика через образование и воспитание. По новому Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения обязательным элементом школьного образования становится внеурочная (внеучебная) деятельность школьников. Новый стандарт ставит перед педагогическим коллективом новую задачу организации развивающей среды для обучающихся.

Основными целями внеурочной деятельности по ФГОС являются: создание условий для достижения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей; создание условий для многогранного развития и социализации каждого учащегося; создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время; развитие здоровой, творчески растущей личности со сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив [4].

Внеурочная деятельность учителя истории преследует те же задачи, что и учебный курс, т.е. приобщает учеников к пониманию истории, обогащает их знания, за счет этого расширяет исторический кругозор, содействует росту их интереса к истории. Учитель, организуя эту работу, учитывает изученный материал, а также возраст, интересы и запросы учеников. При этом он учитывает и свои собственные возможности, выбирая для внеурочной работы тот материал, который он больше знает и любит, используя те методы работы, которыми он лучше владеет, и ставит цели одновременно.

Сегодня важнейшей стратегической задачей современной школы является всестороннее развитие подрастающего поколения. Туристско-краеведческая деятельность учащихся является одним из средств комплексного воздействия на формирование их личности. В ней при правильном педагогическом построении формируются все основные стороны воспитания: идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое, значительно расширяется кругозор учащихся – идет интенсивное умственное развитие.

Туристско-краеведческая деятельность, к великому сожалению, очень редко используется в школе, хотя она имеет огромное воспитательное и образовательное значение. Ее отдельные компоненты рассматриваются в содержании учебных курсов, этого явно не достаточно для формирования единой картины мира, включающей природный компонент. Поэтому возникает потребность в разработке целостной концепции туристско-краеведческой подготовки школьников, наполненной современным содержанием, отражающим новые научные подходы и требования жизни.

Туристско-краеведческая деятельность школьников может быть организована педагогами в форме регулярных кружковых, факультативных или музейных занятий, так и в форме нерегулярных краеведческих экскурсий, походов выходного дня, многодневных оздоровительных походов, спортивных категорийных походов, краеведческих экспедиций, полевых лагерей, слётов, соревнований и подготовки к ним, краеведческих олимпиад и викторин, встреч и переписки с интересными людьми, работы в библиотеках, архивах и т.п. Также она служит основой организации всех видов учебно-познавательной деятельности. У классов ведется краеведение, а краеведческий подход является составной частью, способом его успешной реализации. В основном социальные знания ребенок получает тогда, когда начинает осваивать туристско-краеведческую деятельность: например, знакомится с правилами поведения человека в лесу, в горах, на реке, узнает о специфике походной жизни в коллективе, постигает этику поведения в музее, архиве, читальном зале, расширяет представление о себе как о жителе того или иного края [2, с. 157].

Но более эффективно процесс освоения социальных знаний происходит, когда ученики в полевых условиях знакомятся с окружающим миром, с жизнью людей родного края: их нормами и ценностями, победами и проблемами, этническими и религиозными особенностями. Приобретение этих знаний происходит в походе совсем иначе, чем на уроках или дома. Потому что одно дело – узнавать из учебников, кинофильмов рассказов взрослых о значении для наше-

го общества Победы в Великой Отечественной войне, и совсем другое дело – понять всё это, когда ты сам прошёл сотню километров по местам боёв, встречался с людьми, пережившими ужасы фашистской оккупации, расчищал от мусора заброшенные братские могилы и т. п.

С этим допускается, чтобы ученики смогли посещать монастыри, храмы, памятники, старинные дворянские усадьбы, музеи, места важных исторических событий. В связи с учебной ценностью краеведения выделяют учебное краеведение. Работы, связанные с учебным краеведением, проводятся в классе и вне класса, например на географической площадке или во время учебной экскурсии. В них обязательно участие школьников всего класса, его содержание и характер определяются учебной программой. Это достижения первого уровня [2, с. 78].

Достижение результатов второго уровня – это формирование позитивного отношения школьника к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом – осуществляется благодаря включению иных педагогических механизмов. Введение педагогом и поддержание старшими и авторитетными членами туристского коллектива особых неписаных правил, касающихся туристских традиций и специфических форм поведения. Например: вещь, положенная в рюкзак на время похода, перестаёт быть абсолютной частной собственностью. Приветствуется совместное пользование имуществом и умение отдать товарищу последнюю сухую рубашку. В походе всё принадлежит всем и всё делится поровну. Осуждаются индивидуальные домашние пайки или «междусобойчики» и так далее.

Трудности походной жизни: препятствия на пути, неблагоприятные погодные явления, переходы, отсутствие привычных бытовых условий и непривычный постоянный тяжёлый физический труд – всё это требует от подростков больших сил, воли, терпения. Все эти естественные испытания нужно учиться переносить, а не стремиться уклоняться от них. В этом и заключается задача педагога – помочь детям достойно встретить эти испытания, пройти через них, сохранив веру в себя и верность другим. В этой ситуации ученик сможет найти ответы на вопросы: «К чему я способен? Что я могу?». Поэтому, планируя маршрут, нужно его не делать удобным для прохождения. Пусть в пути попадается большое количество сложных участков. Этот поход не будет для ребят лёгкой прогулкой [1, с. 56–87]. Пусть он станет настоящей школой испытания, школой физической и нравственной закалки.

Туристско-краеведческая деятельность открывает перед учащимися возможности для приобретения опыта самостоятельного социального действия – это третий уровень результатов. Также юный турист-краевед может приобрести опыт социального действия, включившись в традиционную систему сменных должностей. Педагогам рекомендуется чаще создавать такие системы в детских объединениях и привлекать к ним как можно большее количество школьников. Система сменных должностей – это система детско-взрослого самоуправления, действующая во время подготовки и проведения турпохода. Практика введения системы таких должностей распространена среди многих туристских групп, по-

тому что значительно облегчает их работу на маршруте и является хорошей школой формирования туристских навыков. Все участники похода по очереди занимают те или иные должности в течение суток и будут стараться их выполнять.

Большое значение имеет включение педагога в систему должностей. Это будет справедливо: педагог детям покажет, что система сменных должностей – это не придуманная для них игра в самоуправление, а реально необходимая форма организации совместной походной жизни, у каждого есть свой участок работы, за который он будет нести ответственность перед всей группой и в первую очередь перед командиром. Работа педагога в той или иной должности будет рассматриваться детьми как пример.

Получить опыт школьник может и участвуя в благотворительной работе, которая организуется педагогом или самими детьми во время экскурсии, похода, экспедиции, стоянки полевого лагеря и т. п. Это может быть, к примеру, уход за братскими могилами, которые встречаются туристам во время путешествия; помощь в восстановлении или ремонте храмов, монастырей, мимо которых пролегает маршрут юных туристов; расчистка от мусора и благоустройство туристских стоянок, родников, колодцев и других природных объектов и т. п.

Пусть забота о других становится привычным делом для юных туристов. Иницилируя те или иные благотворительные акции, следует использовать собственный авторитет и личный пример. Приступайте к работе первым, а лучше предварительно с кем-то из ребят. Только не нужно превращать это в акцию, пусть это выглядит как обыденное и разумеющимся.

Полученный детьми опыт должен быть обязательно осмыслен ими. Для этого учителям рекомендуется создавать в туристских группах разного рода рефлексивные ситуации. Одной из них может быть, например, вечернее обсуждение туристами пройденного дня. Это обсуждение учит школьников анализировать свои проблемы и затруднения в чем-то; научит оценивать свои силы, способности, своё отношение к порученному делу, к коллективу; ставить перед собой цели и достигать их; передавать свои чувства и быть открытыми для других.

Конечно, будет лучше, если первым начнёт этот вечерний разговор кто-то из взрослых или кто-либо из старших детей, туристов со стажем. Это послужит для ребят хорошим примером и сразу задаст достаточно высокий уровень. Завершать анализ дня лучше взрослому руководителю. Вести вечерний разговор должен взрослый. Затем со временем, когда «разбор полётов» за день станет традиционным и привычным для туристов, можно поручить эту обязанность дежурным командирам [3, с. 10–11].

В заключение можно сказать, что с детьми нужно проводить много экскурсий, вечеров, игр, походов в кино и театр. При этом дети будут познавать прекрасное и будут стремиться к нему. Важная цель современного школьного образования – воспитание личности, обладающей высоким нравственным качеством, чувством патриотизма, гражданственностью, способной к самореализации в условиях современной российской социокультурной ситуации.

## Список использованных источников

1. Воспитательная деятельность педагога : учеб пособие / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
2. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.
3. Стрелова, О. Ю. Организация проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочное время / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 10. – С. 9–18.
4. ФГОС. Нормативные документы: Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в редакции приказов от 29 декабря 2014 г. № 1645) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kern-edu.ucoz.ru/index/fgos/0-26>

## РОЛЬ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

**О. М. Лапаева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Правовая культура – социальный феномен, характеризующий как состояние определенной личности, так и общества в целом. Одним из важнейших компонентов, входящих в структуру правовой культуры, является состояние правосознания в обществе, которое, в свою очередь, прививается уже со школьного возраста. Поэтому правовая культура и в настоящее время является актуальной для рассмотрения. Связующим звеном в данном вопросе выступает учитель, так как от него непосредственно зависит грамотность и верность организованности процесса правового воспитания учащегося [2, с. 15].

В современных условиях становления и развития правового государства и гражданского общества в Российской Федерации большое значение приобретает проблема формирования правовой культуры молодежи.

Правовая культура является важнейшей предпосылкой процесса реализации права в целом, представляя собой, с одной стороны, систему ценностей, правовых убеждений, навыков и стереотипов поведения, а с другой – само юридически значимое поведение [2, с. 16].

Правовая культура находит отражение в механизме государства, в принципах и методах правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности, в уровне законности и правопорядка; отслеживается в законодательстве, служа принципиальным фактором его эффективности; отражается в правах и свободах граждан, реальности их осуществления; проявляется как в уровне профессионализма юристов, так и в реальных поступках людей. По сути, правовая культура становится принципиальным критерием качества правового регулирования и правовой жизни общества.

Всесторонний анализ процесса правового воспитания позволяет рассматривать правовую культуру и активную гражданскую позицию школьников в

качестве правового и общественного феномена, представляющего собой синтез прошлого и настоящего опыта поколений и включающий в себя перспективные потребности и задачи будущего развития. Наличие высокого уровня развития правовой культуры и активной гражданской позиции личности – залог высокой социально-правовой активности граждан, объективно необходимой в условиях дестабилизации современного российского общества. Наличие высокого уровня правовой культуры школьников невозможно без наличия высокой культуры педагога.

Структура и динамика правовой культуры личности обуславливается структурой и динамикой общественного развития во взаимосвязи и взаимовлиянии личностных свойств. Структура правовой культуры личности включает в себя: информационную среду, правовые знания, правоприменение, правовое воспитание, определяющее поведенческий аспект личности в правовой сфере, степень и уровень ее участия в правовой жизни общества.

Трактовка проблемы личности культуры учителя в истории допускает разъяснение значительных изменений профессионально-личностной характеристики педагога к концу XX века. В XIX веке учитель считался государственным служащим и должен был иметь профессиональное образование. Существовали строгие правила к профессиональному и личностному облику педагога. При поступлении на службу педагог приносил присягу и подписывал присяжный лист, хранившийся в Сенате. На личность педагога большое влияние оказывал усиленный контроль со стороны директоров и инспекторов гимназий [1, с. 93].

В современном обществе среди ученых специалистов активно обсуждается вопрос, каким должен быть современный педагог права и каким образом должно осуществляться формирование его профессионально значимых качеств, необходимых для успешного осуществления его педагогической деятельности.

В структуре правовой компетентности четко выделяются три компонента – когнитивный, деятельностный и мотивационный.

Когнитивный – это знание Конституции РФ, Международных документов о правах человека, законов РФ, прав человека, прав ребенка, правовых понятий и терминов. Для формирования этой компетентности нужна актуализация правовой информации субъектами образовательного процесса и её включение в содержание учебных предметов.

Мотивационный – это проявление отношения к закону, праву в целом, правовым поступкам учеников. Для воспитания этого направления правовой компетентности нужно инициирование социально-правовой деятельности школьников.

Деятельностный – это участие в правовых акциях, в гражданских трудовых, семейных и других правоотношениях. Педагогические условия для формирования этой компетентности – необходима активизация внеучебной деятельности школьников и усиление её правовой направленности.

Правовое сознание учителя, его правовая культура есть неотъемлемые компоненты осуществления им профессиональной деятельности. В современных условиях педагог должен обладать четкой системой правовых взглядов,

чувств, ценностных ориентаций, представлений, убеждений о праве. Обязательным для учителя является знание Конституции Российской Федерации, Законов РФ, решений Правительства РФ и органов управления образованием по вопросам образования, Конвенции о правах ребенка, а также осознание им необходимости соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных Законом РФ «Об образовании» и Конвенцией о правах ребенка. Гуманистическая направленность личности, ответственность за воспитание и обучение детей перед обществом и государством, необходимость отношения к ребенку как наивысшей ценности, уважение прав ребенка, свободы, его личного достоинства, а также толерантность и коммуникабельность – все это во многом предопределяет общий уровень педагогической и нравственно-правовой культуры учителя.

Однако будущие учителя из-за недостаточного внимания к правовому воспитанию и обучению нередко имеют низкий уровень правовой культуры и даже совершают правонарушения. Действующие в колледжах и вузах программы, учебники, учебные пособия по педагогике, психологии, социально-экономическим и специальным дисциплинам либо совсем не рассматривают вопросы правовой культуры, правового воспитания учащихся, либо только перечисляют их. Недостаточно изучаются и проблемы профилактики правонарушений, диагностики реального уровня правовой воспитанности личности.

Педагогические исследования и данные социологических исследований, имеющиеся в юридической литературе, свидетельствуют о том, что уровень правовой культуры будущих учителей недостаточен. Основу их правовых знаний составляют знания отдельных правовых норм. Практически отсутствуют знания общих правовых принципов и деклараций, что в значительной мере способствует укреплению и развитию узконормативного принципа правового мышления, восприятию права лишь как совокупности запретов и дозволений, определяемых государством. Для переориентации подобной психологии требуется принципиальное изменение системы и направления обучения, которое начинается с утверждения новых подходов к определению правопонимания и воспитания вообще. В науке к настоящему времени накоплен значительный фонд знаний, необходимый для постановки и решения данной проблемы. Это труды отечественных и зарубежных ученых в этой области.

Демократические преобразования последних лет выявили необходимость в качественно новом подходе к формированию профессиональной культуры учителя. В основе ее лежат объективные закономерности развития общества.

Перед учителем встали новые, ранее не присущие ему задачи: в условиях отсутствия четких идеологических норм он должен быть готов формировать учащегося и воспитанника в области правовой идеологии. Кроме того, педагог должен занять новый сектор в области педагогики: защиту личности ребенка, защиту своей профессиональной деятельности, подготовку будущих носителей знания к жизни в новых культурных и профессиональных условиях.

Читаемые после обществознания, истории, философии, основы права и правовое обеспечение профессиональной деятельности, закладывающие базо-



вые понятия человека, общества, науки, процесса познания, эти дисциплины позволяют объяснить и закрепить в сознании будущих педагогов основные правовые понятия в их взаимосвязи и развитии. Каждое образовательное учреждение самостоятельно может включить в учебный план и другие дисциплины, способствующие формированию и развитию правовой культуры студента. Такими дисциплинами могут быть «Права человека», «Защита прав» и др.

Учитывая возможности открытого информационного общества, новых обучающих технологий, доступность зарубежных источников, нельзя забывать, что русская и западная правовая традиция имели разную культурологическую почву. Формируя правосознание и правовую культуру будущего педагога, нельзя не учитывать то обстоятельство, что ученик неразрывно связан с обществом, является продуктом его культурного развития. Также в процессе подготовки педагога огромное значение играет его профессионально-педагогическая компетентность. От нее в немалой степени зависит авторитет учителя в глазах обучаемых, а значит и процесс обучения в целом.

#### **Список использованных источников**

1. Амиров, К. Ф. Понятие «правовая культура»: вопросы содержания и структуры / К. Ф. Амиров // Право и образование. – 2012. – № 8. – С. 88–101.
2. Бондарев, А. С. Понятие правовой культуры / А. С. Бондарев // История государства и права. – 2011. – № 6 – С. 12–17.

## **СВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Т. Г. Ларионова**

МБДОУ «Детский сад № 144», г. Чебоксары, Россия

Изучение проблемы психических состояний нашли отражение в ряде работ как отечественных (П. К. Анохин, С. В. Велиева [3], В. А. Ганзен, Ф. Д. Горбова, Л. П. Гримак, Л. Г. Дикая, Л. В. Куликов, Н. Д. Левитов, А. Б. Леонова, В. Н. Мясичев, В. Д. Небылицин, А. О. Прохоров, С. Л. Рубинштейн и пр.), так и зарубежных ученых (Д. Биндр, Э. Гельгорн, У. Джемс, К. Ланге и др.). Учеными был установлен ряд важнейших закономерностей и механизмов, касающихся феноменологии, структуры, функций, динамики психических состояний. Между тем недостаточная изученность психических состояний ограничивает возможности их диагностики, прогноза развития, затрудняет учёт влияния состояний на поведение, деятельность и межличностные отношения. Остаются мало исследованными потенциалы личности [1], позволяющие регулировать психическое состояние. Изучение влияния состояний на психические процессы и свойства позволят педагогам дошкольного образования в дальнейшем правильно и оптимально организовывать педагогический процесс, актуализировать у детей необходимые состояния для игровой и учеб-

ной деятельности. В. М. Мясищев, определяя психические состояния, отмечает, что они служат фоном для психических процессов в силу их меньшей подвижности, большей «постоянной времени». Это утверждение позволяет выбрать целью нашего исследования изучение особенностей актуализации психических состояний в зависимости от уровня развития словесно-логической памяти у детей 5–7 лет. Для реализации поставленной цели применялись методики исследования словесно-логической памяти А. Лурия и психических состояний С. В. Велиевой [2]. Экспериментальное исследование проводилось в реальных условиях воспитательно-образовательного процесса детского сада г. Чебоксары. В исследовании приняло участие 40 детей 5–7 лет.

Исследование позволило выявить три группы испытуемых с разным уровнем развития словесно-логической памяти. Установлено 29,5 % детей с высоким уровнем развития словесно-логической памяти, для них характерны четыре группы психических состояний: эмоциональные – 63 %, интеллектуальные – 18,4 %, деятельностные – 13,4 %, состояния общения – 4,6 %. Испытуемые этой группы легко шли на контакт с экспериментатором, проявляли большой интерес к выполнению задания, выслушивали до конца инструкцию, легко находили ассоциации к словам, качественно рисовали их, воспроизведение слов производилось легко и точно. У большинства детей данной группы отмечалась улыбка, радость, задумчивый взгляд, удовлетворение от работы.

Детей со средним уровнем развития словесно-логической памяти оказалось 48 %. Данной категории испытуемых также свойственны 4 типа психических состояний: эмоциональные – 64 %, интеллектуальные – 16,6 %, деятельностные – 16 %, состояния общения – 5,2 %. Детей данной группы характеризует большой интерес к заданию из-за его «новизны», внимание к инструкции, большое число уточняющих вопросов, вербализация процесса выполнения задания, ожидание помощи и оценки педагога, отмечаются трудности воспроизведения абстрактных слов, отмечается подмена слов на схожие по смыслу и звучанию. Если в начале работы у таких детей отмечается преобладание положительных интеллектуальных состояний, то к середине, и особенно к концу занятия, преобладающими являются отрицательные эмоциональные состояния.

Детей с низким уровнем развития памяти оказалось 22,5 % от общего количества испытуемых. Как выяснилось, им присущи те же группы психических состояний: эмоциональные – 80 %, интеллектуальные и общения – по 8 %, деятельностные – 4 %. Дети этой группы при выполнении задания испытывали трудности в нахождении ассоциаций, адекватных изображений, недостаточной точности и целостности при воспроизведении. Интеллектуальные состояния характеризовались кратковременностью и неустойчивостью, увеличивалась частота отрицательных состояний общения и деятельности к середине занятия.

Таким образом, у детей 5–7 лет с разным уровнем развития словесно-логической памяти (далее «СЛП») преобладают состояния, относящиеся к группе эмоциональных (69 % в среднем), наименее выраженными оказываются состояния общения (в пределах 8 %).

Наиболее изменчивыми в ходе развертывания памяти оказываются интеллектуальные, деятельностные и состояния общения у всех категорий детей. У детей, имеющих высокий и средний уровни СЛП, актуализируются в основном положительные интеллектуальные, деятельностные состояния, наиболее выраженными оказываются (после эмоциональных) интеллектуальные. Детям со средним уровнем развития СЛП свойственна актуализация отрицательных интеллектуальных и деятельностных состояний к завершению процесса СЛП. Для детей с низким уровнем развития СЛП характерно значительное превалирование отрицательных эмоциональных и интеллектуальных состояний, снижение деятельностных и рост числа состояний общения. Таким образом, прослеживается связь уровня развития словесно-логической памяти с типом психических состояний.

#### **Список использованных источников**

1. Васильева, Н. Н. Педагогическая и психологическая поддержка процесса адаптации детей при переходе из дошкольной образовательной организации в школу / Н. Н. Васильева // Педагогическое образование: традиции и инновации / отв. ред. Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 40–45.
2. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье / С. В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2014. – № 10. – С. 38–60.
3. Велиева, С. В. Особенности взаимосвязей психических состояний у детей дошкольного возраста / С. В. Велиева // Вестник Чувашского университета. – 2013. – №1. – С. 76–79.

### **СЕМАНТИКА МНОГОЗНАЧНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. КАТАЕВА**

**Е. В. Латышова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Многозначное слово «присутствует в сознании со всеми своими значениями, скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность». Так писал В. В. Виноградов в своей книге «Русский язык». Однако сколько значений всплывает на поверхность, когда мы встречаем многозначное слово в художественном тексте – два, три или, может быть, несколько. Эта область по-прежнему остается полной тайн и нерешенных вопросов.

Лингвисты большое внимание уделяют изучению лексико-грамматических разрядов многозначных имен прилагательных в тексте. Это нашло отражение в ряде интересных и глубоких исследований отечественных ученых (Е. П. Беляевой [2], Г. М. Беликовой [1] и др.).

Так, Немченко отмечает, что полисемия (многозначность) – наличие у единицы языка более одного значения – двух или нескольких. Часто, когда го-

ворят о полисемии, имеют в виду, прежде всего, многозначность слов как единиц лексики [8].

Помещенное в художественный текст многозначное слово способно не просто активизировать все свои значения, но и создать глубочайший подтекст, предоставляя читателю право увидеть и понять столько, сколько он может понять.

Многозначные прилагательные различных лексико-грамматических рядов активно функционируют в текстах В. Катаева.

Качественные имена прилагательные, встречающиеся в произведениях В. Катаева, можно разделить на несколько семантических групп:

1) По своему лексическому значению многозначные качественные прилагательные обозначают качества и свойства предметов, воспринимаемые органами чувств (зеленый, тихий, мягкий):

*Стиснув на груди руки, поджав босые, темные, как картофель, ноги, мальчик лежал в зеленой вонючей луже и тяжело бредил во сне [6, с. 118].*

Зеленый – 1. Цвета травы, листы. 2. О цвете лица: бледный, землистого оттенка (разг.). 3. *полн. ф.* Относящийся к растительности; состоящий, сделанный из зелени. 4. О плодах: незрелый [9].

*Странный, тихий, ни на что не похожий прерывистый звук слышался где-то совсем недалеко, направо, за кустом можжевельника [6, с. 28].*

Тихий – 1. Слабо звучащий, плохо слышимый. 2. Погруженный в безмолвие. 3. Спокойный, не оживленный. 4. Смирный, спокойный. 5. Небольшой скорости, не быстрый [9].

*Завидев гражданина, старик в фуражке с серебряной надписью «Ларек» высунул из шотландского мягкого пледа свои роскошные седины, запустил руку в вязаной перчатке с отрезанными пальцами под мокрый брезент и подал пачку папирос «Ира» [7, с. 19].*

Мягкий – 1. Легко поддающийся давлению, сжатию, малоупругий, эластичный. 2. Приятный при ощущении, не раздражающий. 3. Плавный, размеренный. 4. Кроткий, лишённый грубости, резкости. 5. Не очень строгий, снисходительный, не суровый [9].

2) Физические качества людей и животных (слепой, толстый):

*Он освоил слепой метод печатания на машинке [6, с. 99].*

Слепой – 1. Лишенный зрения, способности видеть, незрячий. 2. Неотчетливый, плохо различаемый (спец.). 3. Совершаемый вслепую, без участия зрения, без видимых ориентиров [9].

*Две толстые утки прошли, оживленно калякая, с презрением взглянув на раздетого мальчика, как на чужого, и нырнули одна за другой под забор [4, с. 45].*

Толстый – 1. Большой в объеме, в обхвате, в поперечнике. 2. О теле, туловище (или его частях): полный, тучный. 3. О голосе, звуке: густой, низкий (разг.) [9].

3) Внутренние качества (умный, смелый):

*Покуда **умный** бухгалтер, упираясь рукой в стенку, снимал, кряхтя, калоши с буквами и разматывал шерстяной шарф, вошел курьер и поставил на красное сукно письменного стола стакан чаю [7, с. 112].*

Умный – 1. Обладающий умом, выражающий ум. 2. Порожденный ясным умом, разумный [9].

*Их надо **смелыми** движениями хватать двумя пальцами сверху за ступню.* [4, с. 211]

Смелый – 1. Не знающий страха, решительный. 2. Отличающийся новизной и оригинальностью, новаторский [9].

#### 4) Общие оценки (приятный, милый):

*Мы оба были удивлены **приятной** встречей с ним [3, с. 38].*

Приятный – 1. Доставляющий удовольствие. 2. Привлекательный, нравящийся [9].

*В окне показался **милый** ребенок, с курчавой головкой [5, с. 27].*

Милый – 1. Славный, привлекательный, приятный. 2. Дорогой, любимый [9].

#### 5) Многозначные качественные прилагательные, употребленные в переносном значении:

***Сладкая** улыбка не сходила с его лица весь оставшийся вечер [5, с. 90].*

Сладкий – приторно-нежный, умильный (разг. неодобр. перен.) [9].

***Слепая** любовь закрыла ей глаза и сердце [5, с. 211].*

Слепой (перен.) – безрассудный, действующий или совершающийся без разумного основания [9].

*– Ты еще совсем **зеленый**, ничего не понимаешь, – говорил ему отец [4, с. 78].*

Зеленый – неопытный по молодости (разг. перен.) [9].

*Благодаря связям жены и стараниям торгового дома «Саббакин и сын», где он служил в то время, Филипп Степанович словчился и получил **белый билет** [7, с. 112].*

Белый билет (разг., перен.) – свидетельство о неспособности нести военную службу [9].

Относительные имена прилагательные, встречающиеся в прозе В. Катаева, делятся на:

#### 1. Относительные многозначные имена прилагательные, обозначающие признак по отношению к лицу (человеческий, детский):

*Или движущиеся огни невидимых судов и бледные медлительные вспышки неведомого маяка? Или число песчинок, недоступное **человеческому** уму? [4, с. 67].*

Человеческий – 1. Относящийся к человеку: живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда. 2. То же, что человеческий [9].

*А то вдруг мальчик впадал в беспамятство, улыбался жалкой, совсем **детской** и по-детски беспомощной улыбкой и начинал очень слабо, чуть слышно петь какую-то неразборчивую песенку [6, с. 184].*

Детский – 1. Относящийся к детям: мальчики и (или) девочки в раннем возрасте, до отрочества (употр. в знач. мн. к «ребенок» и «дитя»). 2. Относящийся к детству: ранний, до отрочества, возраст; период жизни в таком возрасте [9].

2. Относительные многозначные имена прилагательные, обозначающие признак по отношению к действию (дробильный):

*Хорошо была эта **дробильная** машина [4, с. 28].*

Дробильный – 1. Разбиваемый на мелкие части. 2. Разделяемый, расчленяемый [9].

3. Относительные имена прилагательные, обозначающие признак по отношению к предмету (телефонный):

*Красный **телефонный** шнур, незаметно скользнувший под ногой, говорил, что где-то недалеко – неприятельский командный пункт или застава [6, с. 35].*

Телефонный – 1. Относящийся к системе связи для передачи речевой информации на расстояние при помощи электрических сигналов по проводам или по радио. 2. Относящийся к аппарату для разговора таким способом. 3. Относящийся к абонентскому номеру такого аппарата (разг.) [9].

4. Относительные многозначные имена прилагательные, обозначающие признак по отношению к материалам (стальной):

***Стальные** листы так и остались лежать на огромном балконе [5, с. 284].*

Стальной – 1. Относящийся к стали: твердый серебристый металл, сплав железа с углеродом и другими упрочняющими элементами. 2. О цвете: серебристо-серый. [9]

5. Многозначные относительные имена прилагательные, употребленные в переносном значении:

*Как надоело слушать его **детские** рассуждения [7, с. 294].*

Детский (перен.) – не свойственный взрослому, незрелый... [9].

*– Ну, и **дубовая** же у тебя голова! [5, с. 72]*

Дубовый (перен.) – грубый, неуклюжий, тупой (разг.) [9].

*Он имел **стальные** нервы [7, с. 32].*

Стальной (перен.) – очень сильный, крепкий (высок.) [9].

Немаловажную роль в прозе В. Катаева играют притяжательные имена прилагательные. Притяжательные имена прилагательные, встречающиеся в произведениях В. Катаева:

1. Притяжательные многозначные имена прилагательные, обозначающие принадлежность какого-либо предмета определенному животному:

*У него были псы необыкновенного семейства **собачьих** [5, с. 98].*

Собачьи – 1. Относящиеся к собаке: домашнее животное семейства псовых. 2. В некоторых сочетаниях: очень плохой, трудный, тяжелый, а также (о морозе, холоде) очень сильный (разг.). 3. То же, что и псовые (спец.) [9].

***Волчья** нора была глубокой и темной [5, с. 72].*

Волчий – 1. Относящиеся к волку: хищное животное семейства псовых. 2. Относящийся к яме (яма для ловли волков) [9].

## 2. Притяжательные многозначные имена прилагательные, употребленные в переносном значении:

*Идите вы все к чертям собачьим* [7, с. 210].

К чертям собачьим (перен.) – то же, что ко всем чертям [9].

*Что это за деревня такая с волчьими законами* [6, с. 284].

Волчьи законы (перен.) – беззаконие, опирающееся на грубую силу.

Таким образом, проанализировав функционирование многозначных прилагательных в произведениях В. Катаева, пришли к выводу, что преобладают качественные прилагательные. Они употребляются как в прямом, так и в переносном значениях, менее активны относительные и притяжательные прилагательные. Можно сказать, что многозначность – это не только наличие у слова одного или более значений. Это экономия языка, его богатство и гордость, неисчерпаемый источник яркой, эмоциональной речи. Именно широко понимаемая многозначность и создает бесконечную смысловую перспективу и делает художественный текст поистине бескрайним и бездонным.

### Список использованных источников

1. Беликова, С. Г. О полисемии некоторых новых сложных прилагательных: (на материале ежегодников «Новое в русской лексике») / С. Г. Беликова // Лингвистические исследования. Проблематика взаимодействия языковых уровней. – Л. : Наука, 1988. – С. 31–37.
2. Беляева, Е. П. Когнитивные аспекты полисемии : монография / Е. П. Беляева. – Архангельск : Изд-во Поморск. ун-та, 2009. – 118 с.
3. Катаев, В. Алмазный мой венец / В. Катаев. – М. : Худ. лит., 1988. – 420 с.
4. Катаев, В. Белеет парус одинокий / В. Катаев. – М. : Советский писатель, 1987. – 258 с.
5. Катаев, В. Избранные произведения / В. Катаев. – М. : Худ. лит., 1999. – 528 с.
6. Катаев, В. Сын полка / В. Катаев. – М. : Дет. лит., 1981. – 340 с.
7. Катаев, В. Растратчики / В. Катаев. – М. : Худ. лит., 2000. – 455 с.
8. Немченко, В. Н. Введение в языкознание. Учебник для вузов / В. Н. Немченко. – М. : Дрофа, 2008. – 703 с.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – М. : Высшая школа, 1993. – 944 с.

## **К ВОПРОСУ О ПОЛОЖЕНИИ ЖЕНЩИНЫ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ В СРЕДНИЕ ВЕКА (НА ОСНОВЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВОГО ЭПОСА)**

**Е. Д. Левина<sup>8</sup>**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

---

<sup>8</sup> Научный руководитель: В. В. Мирошкин, канд. ист. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Средние века в истории известны, как время темноты и невежества, падения культуры и нравов. В то же время со времен классического средневековья берут свое начало эталоны рыцарского отношения и галантности, а окончание эпохи – это период духовного и культурного подъема.

В рамках данной статьи на примере произведений средневекового эпоса «Песнь о Роланде», «Песнь о Нибелунгах», «Песнь о моем Сиде» рассмотрим положение западноевропейской женщины в средневековом обществе.

Средневековье хранит немало сказаний и легенд, которые продиктованы историей, ее всенародными драмами, а также небольшими частными эпизодами об отношении к женщинам [3]. Среди крупнейших эпических произведений того времени можно выделить «Песнь о Роланде» [4], «Песнь о Нибелунгах» [1], «Песнь о моем Сиде» [5]. Исследуем их для раскрытия темы нашего исследования.

Так, в древнегерманской героической поэме «Песнь о Нибелунгах» женские архетипы связаны с архетипом героя, который, воплощаясь в женском образе, приобрёл специфические черты, закрепившиеся за каждым конкретным персонажем [2]. Здесь центральные женские фигуры – Брюнхильда и Кримхильда.

Кримхильда – дочь Уты и умершего короля Данкрата. Первая авантюра повествует читателю о ее вешем сне: Кримхильда, отличавшаяся необычайной красотой, отказывалась от замужества из-за опасения в дальнейшем потерять мужа. В поэме она предстает в двух образах: в первой части – это очень добрая, щедрая, благородная, добродетельная, красивая девушка, любящая свою семью и обходительная со всеми. В ее образе автор словно воплощает идеал супруги: «Знатней её и краше ещё не видел свет... Наделена высокой и чистою душой...» [1, с. 2]. Вторая часть говорит о ней, как о жестокой фурии – ее не опечалила и смерть собственного сына. Все еще сохранившая свою внешнюю красоту, она одержима чувством мести и желанием смерти братьев и Хагена: «Гордый, независимый характер Кримхильды впервые обнаруживается в споре с Брюнхильдой...» [4, с. 294]. Добродетельность первой части превращается в корысть во второй: она располагает к себе воинов Этцеля с расчетом, чтобы потом они воевали за нее: «Что в том, коль я меж гуннов друзей себе сыщу и недругу с их помощью за Зигфрида отмщу?» [1, с. 140]. Однако Кримхильда не снимает вины и с себя, ведь именно она выдала тайну Зигфрида Хагену. Для нее очищение в собственных глазах – расправа с убийцами мужа. Ее также оскорбило, что меч Зигфрида достался его убийце, как и клад Нибелунгов.

В то же время в образах Зигфрида и Кримхильды средневековым автором отражен идеал семьи, где супруги любят и уважают друг друга, хранят верность своей половине: «Ценить свою супругу стал больше жизни он. Милей была ему она, чем десять сотен жён» [1, с. 71]. Перед лицом смерти последней просьбой Зигфрида было позаботиться о ней. Кримхильда до конца своих дней сожалела о смерти мужа и отомстила убийцам, хотя, согласно другому толкованию, ею двигало желание заполучить клад Нибелунгов, который завещал ей Зигфрид.

В целом в поэме посредством образа Кримхильды отражен идеал хранительницы домашнего семейного очага, которая, однако, считая себя причастной



к смерти мужа, забыла о семейном покое, душевном равновесии и стала некой воительницей, стремящейся к восстановлению справедливости.

Брюнхильда – это собирательный образ средневековой девы-воительницы. Исландская королева сама испытывала каждого рыцаря, желавшего взять ее в жены. Условие простое: жених либо побеждает ее в поединке и тогда женится на ней, либо проигрывает и умирает. Само имя героини «происходит от исланд. *hildir*, что означает «поединок, происходящий на освященном огороженном месте» [4, с. 284]. Так как никто из викингов не смог одолеть ее, мнение Брюнхильды о них было крайне низким. Так было вплоть до сватовства Гунтера. После свадьбы она может уже только плакать от ревности, узнав о браке Зигфрида. Утратив после замужества свою силу, Брюнхильда становится злее.

Союз Гунтера и Брюнхильды «существует» только в первой части поэмы. Образ исландской правительницы выводится автором из произведения ко второй части. Сначала Брюнхильда отличалась неповиновением, отсутствием уважения к мужу: в первую же брачную ночь она связала его и подвесила за крюк на стене. Впоследствии ей пришлось смириться (при помощи Зигфрида) и признать власть супруга. Так после утраты сказочной силы и непобедимости она стала «примерной» женой.

Можно сказать, что все, даже потрясающие своей чудовищностью поступки героинь отражают «сущность героизма», которая состоит «в безграничной силе духа, в победе человека над самим собой, в свершении им чего-то трагического для него самого, часто такого, что ведет к гибели» [5, с. 55]. Героическое сказание поэтому «не панегирик, а трагедия, его сущность – горе и гибель» [5, с. 55].

Другим замечательным памятником средневековой литературы является эпическое сказание французского народа «Песнь о Роланде». Незначительный исторический факт стал основой героической эпопеи и со временем, обогатившись рядом позднейших событий, помог широкому распространению сказаний о Роланде, о войнах Карла Великого во многих литературах Западной Европы.

В эпическом сказании о Роланде женские образы занимают весьма скромное место, но в ряде других поэм на подобный сюжет им принадлежит существенная роль. Привлекательный и женственный характер Альды несет идею верности и преданности своему избраннику в той же мере, что и образ Роланда – эталон бескорыстия и верности сюзерену. Оливьер, вспоминая об Альде в предсмертный час, считает ее достойной спутницей своего друга. Потеря жениха и брата лишает Альду всякого желания жить. Она в ответ на предложение Карла сделать ее супругой его сына и наследника сурово упрекает короля франков и умирает на его глазах.

Второй женский образ – жена царя Марсилия Брамимонда. Она изображена более отчетливо, чем Альда, более контрастно по отношению к своему супругу. Приезд Гвенелона взволновал ее, как женщину, хотя полное развитие их отношений отражено только в циклических поэмах. Брамимонду отличает мужество в поступках, человеческое достоинство, утраченное под конец жизни ее супругом. В отличие от воинов-сарацин, Брамимонда добровольно принимает

христианство. Именно через ее образ наиболее ярко проводится идея превосходства христианства.

«Песнь о Сиде» повествует о герое, преисполненным чувства собственного достоинства, силы душевных чувств и сдержанности в их проявлении [7; 8]. Много внимания в поэме уделено его привязанности к жене и дочерям. Например, сцену прощания Сиды с женой Хименой перед походом на Валенсию принято сравнивать по накалу чувств со сценой прощания Гектора и Андромахи. Или вот такой момент, когда Сид просит жену, как свою Даму, смотреть, как он будет сражаться, и вдохновлять его на подвиги, когда под стенами Валенсии появляются полчища мавров. Жена в глазах Сиды – это непоколебимый идеал женщины.

В то же время весьма показательным и поведением в отношении своих женщин инфантов Карионских, которые бросили в лесу своих жен, бывших дочерьми Сиды. Смерть последних давала возможность завладеть их состоянием. Дочерей защищает Сид, потребовавший созвать кортесы и осудить данный поступок. Отобрав подаренные им мечи, Сид не удостаивает их поединка, как низших существ, а устраивает судебный поединок со своими воинами.

Так средневековые поэмы рисуют в основном картины, где женщин почитали и превозносили.

В целом же положение средневековой женщины в Западной Европе было не столь однозначным. Неслучайно его определяют «где-то посередине между сточной канавой и пьедесталом» [6]. С точки зрения католической церкви того времени женщина – это орудие дьявола, главный соблазн и вечное искушение, потому она должна считаться злом и существом низшим по сравнению с мужчиной. Наиболее остро негативное отношение к женщине проявлялось в открытых женоненавистнических суждениях, которые чаще всего принадлежали перу монахов. Например, в сочинении «Зерцало мирян» сказано: «Женщина есть смущение мужчины, ненасытное животное, постоянное беспокойство, непрерывная борьба, повседневный ущерб, буря в доме, препятствие к исполнению обязанностей. Нужно избегать женщину, во-первых, потому, что она запутывает мужчину, во-вторых, потому, что она оскверняет его, в-третьих, потому, что она лишает его имущества» [6]. Несмотря на распространение культа Девы Марии, материнство все же не считалось чем-либо придающим особое уважение женщине. Весьма характерен пример жены короля Людовика «Святого». Взятая в крестовый поход, она забеременела в разгар кампании, но, когда королева собирала выкуп за плененного супруга, находясь на девятом месяце беременности, ее положение никого не интересовало. Если так относились к матери будущего наследника престола, то можно представить себе отношение к простой крестьянке или горожанке.

Конечно, положение женщины менялось от века к веку и, более того, от класса к классу. Судьба знатной женщины отличалась от судьбы жены купца, тем более от положения простолюдинки и крепостной. Но большинство средневековых мужчин считали женщину существом второго сорта, что давало им право всячески ее притеснять. Рукоприкладство было нормальным явлением в

те времена. Это касалось как бедных, так и богатых. Во многих городах существовали официальные законы, разрешавшие бить женщину, но не до смерти.

#### Список использованных источников

1. Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. – М. : ИХЛ, 1975. – 752 с.
2. Бучилина, Ю. Н. Женские архетипы в «Песни о Нибелунгах» в контексте предшествующей и последующей культурной традиции / Ю. Н. Бучилина // Вестник Нижегородского университета им. – 2008. – № 5. – с. 299–303.
3. Михайлов, А. Д. Средневековые легенды и западноевропейские литературы / А. Д. Михайлов – М. : Языки славянской культуры, 2006. – 320 с.
4. Песнь о Роланде. – М. : Белый город, 2006. – 289 с.
5. Песнь о моем Сиде. – М. : Художественный дом, 1979. – 308 с.
6. Роулинг, М. Европа в средние века. Быт, религия, культура / М. Роулинг. – М. : Центрполиграф, 2005. – 228 с.
7. Герой испанской героической поэмы «Песнь о моем Сиде» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litrasoch.ru/geroj-ispanskoj-geroicheskoj-poemy-pesn-o-moem-side/>
8. Ершова, И. Почему Сид не похож на традиционного героя-война [Электронный ресурс] / И. Ершова. – Режим доступа: <http://postnauka.ru/video/60874>

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

**Н. С. Лежнев<sup>9</sup>**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В настоящее время Российское общество, а вместе с ним и система образования претерпевает значительные изменения. В образовании становится приоритетным осознание творчества как слагаемого успешной адаптации человека к сложным условиям современности. Особенно это следует отнести к системе физического воспитания, которая должна создать условия для формирования у обучаемых творческого подхода к своему физическому развитию, накопления опыта творчества, обеспечивающего личности возможность качественного физического самосовершенствования. Ориентация личности на саморазвитие, самообразование должна быть заложена в самом учебно-воспитательном процессе школы [6, с. 58].

Необходимость формирования творчества в процессе физического воспитания учащихся обосновывается во многих научных работах, посвященных теории и методике физической культуры. Однако традиционное образование в учебных заведениях не включает в достаточной степени обучаемых в сферу такой деятельности, которая способствовала бы становлению и развитию творческих способностей и позволяла бы по-новому осваивать знания из области фи-

---

<sup>9</sup> Научный руководитель: В. П. Власова, д-р мед. наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

зической культуры. Вопросы внедрения элементов искусства в физическое воспитание школьников рассматриваются в работах Ю. Г. Коджаспирова (2004), Е. А. Медведевой (2001), Т. Ротерс (2001), В. И. Столярова (2001), Е. В. Тарановой (2003), П. М. Чернова (2004), Н. Ю. Шумаковой (2011), которые подчеркивают положительное влияние музыки, хореографии, изобразительного искусства на личность школьников. Однако следует отметить, что существующая система физического воспитания учащихся не предполагает использование искусства в учебно-воспитательном процессе школы.

Специалисты в области физической культуры утверждают, что сегодня в эстетических видах спорта гарантией победы является не только техническое мастерство спортсмена, а также создание художественного образа, хореографическая и музыкальная культура, исполнительское мастерство. Такой подход требует подготовки с детских лет основам музыкальной грамоты, хореографическому искусству, пластической импровизации. И в этом плане существенную роль может сыграть артпедагогика в физкультурном образовании школьников, которая ориентирует на получение интегрированных знаний, умений и навыков в области физической культуры и искусства, развивающих творческий потенциал личности [1, с. 58].

Исторический опыт показывает, что искусство и физическая культура на протяжении веков выступали как эффективные средства воспитания человека и составляли культуру общества. Человек как главное звено объединяет физическую культуру и искусство. Педагоги и воспитатели спортсменов отмечают, что ничто не облагораживает душу человека так, как искусство, и ничто так не близко искусству, как чистый спорт и олимпийское движение.

Однако в школах до сих пор господствует односторонняя система физического воспитания, ориентированная на решение довольно узкого круга задач с использованием небольшого набора средств для их решения. Однобокость этой системы проявляется в том, что на уроках физической культуры, на спортивных тренировках основное внимание уделяется лишь развитию двигательных навыков у занимающихся. Все это ведет к тому, что у подростков, активно занимающихся спортом, не развивается интерес к различным видам интеллектуальной и художественной деятельности, в том числе к «отображению спорта посредством искусства» [5, с. 150].

Спорт надо рассматривать как источник и как повод для искусства. В. И. Столяров (2001) в своих трудах, посвященных интеграции искусства и спорта, отмечает, что ничто так не облагораживает душу человека, как искусство, и ничто так не близко искусству, как настоящий, чистый спорт, определяющий специфику развития гуманистических идей олимпийского движения [4, с. 5].

К сожалению, сегодня в системе общего образования недооценивается интеграция предметов эстетического цикла (музыки, изобразительного искусства, литературы, физической культуры), им отводится второстепенная роль в учебном процессе, забывается о том, что именно эти предметы способствуют развитию духовности и гуманистических качеств личности. И это не только

слова или убедительные доводы педагогов: с физиологической точки зрения предметы эстетического цикла воздействуют на правое полушарие головного мозга человека, развивая его, а именно данное полушарие и отвечает за духовность и творческое начало личности [3, с. 15].

Объединению искусства и физической культуры может помочь *артпедагогика*. Термин артпедагогика появился недавно – в середине прошлого века. Он малоизвестен в педагогической среде, в то время как отдельные идеи этой развивающей области педагогического знания приобретают все большую популярность у учителей и учащихся. Интерпретация понятия «артпедагогика», прежде всего, связана со значением слова «арт», пришедшего с запада (лат. – *ars*, англ. и франц. – *art*, итал. – *arte*), которое переводится на русский язык как «искусство».

Особая значимость артпедагогики в современном образовательном пространстве школы обусловлена ее способностью не только обучать, воспитывать, развивать, но и оздоравливать ребенка. Н. Ю. Шумаковой с соавторами (2010) разработана педагогическая система в физкультурном образовании школьников «Артпедагогика в физической культуре личности», которая предполагает обязательную интеграцию физической культуры и различных видов искусства в целях воспитательного, образовательного, развивающего и оздоровительного воздействия на личность в урочной и внеурочной деятельности.

В настоящее время в системе образования признается приоритет творчества как слагаемого личного благополучия человека, его профессионального становления и успеха.

Однако научить творить человека непросто. Творчество преобразует, развивает и обогащает человека, формирует его личностную индивидуальность. В творчестве наиболее полно проявляются личностные качества человека: он стремится внести в него нечто свое, присущее только ему, и выступает как существо думающее, переживающее и чувствующее, умеющее осознать и оценить свою деятельность.

В спортивной деятельности, во всех ее формах и видах, заложены огромные возможности и для творчества и эстетического воздействия на человека. Прежде всего это связано с тем, что люди, занимающиеся спортом, а также зрители имеют возможность наблюдать разнообразные проявления таких эстетических ценностей, как прекрасное, возвышенное, гармоничное, совершенное и даже комичное.

Артпедагогика преследует главную цель – гармоничное развитие ребенка, его психофизическое оздоровление и адаптацию к окружающей действительности, возможность разрешения его проблем как социального, так и бытового плана.

Создание артпедагогической концепции в области физической культуры предполагает обращение к историческим корням в отечественной педагогической и просветительской мысли, обобщение передового опыта, обеспечивающего сохранение и укрепление, улучшение здоровья школьников. Средствами артпедагогики в общеобразовательной школе являются: музыкально-ритми-

ческое воспитание (упражнения для развития чувства ритма, упражнения под чтение стихов); ритмическая разминка (упражнения для контроля и формирования осанки, упражнения для плечевого пояса, упражнения для туловища, упражнения для ног); пластическое интонирование (учимся пластике у растений и животных); пластическая импровизация – артимпровизация (танцевальная импровизация, пластические этюды под рифмованные тексты); элементы хореографии; современные виды физических упражнений с элементами искусства (акробатический рок-н-ролл, джаз-гимнастика, фитнес-аэробика, каратэбика (синтез каратэ и аэробики); игры под музыку – артигры (индивидуальные и командные) [2, с. 8].

Экспериментальное исследование по определению педагогических условий развития творческой деятельности учащихся старших классов средствами артпедагогики выполнено на базе Муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением предметов № 24» г. Саранска с февраля по апрель 2016 года. В эксперименте участвовали 54 учащихся 10-х классов.

Исследование проведено в 3 этапа. На I этапе проведен констатирующий эксперимент с целью изучения артпедагогической грамотности в области физического воспитания и оценка физических качеств учащихся старших классов. Со старшеклассниками проведено анкетирование на выявление знаний в области культурно-исторических, психолого-педагогических и естественнонаучных основ физкультурно-спортивной деятельности. Отдельно проведено анкетирование на определение уровня артпедагогических знаний, которое включало сведения об основах музыкальной грамотности, современных видах физической культуры, основанных на взаимодействии средств искусства и физической культуры. Анкеты составлены с вариантами ответов, из которых учащимся предлагалось выбрать наиболее подходящий.

Результаты анкетирования учеников 10-х классов показали, что знания старшеклассников в области физической культуры и спорта сформированы недостаточно. Учащиеся более осведомлены в области естественнонаучных основ физической культуры и спорта. Уровень знаний об использовании артпедагогики в физическом воспитании также достаточно низкий: старшеклассники плохо информированы о средствах и формах артпедагогики.

Для выявления влияния артпедагогики на эффективность физического воспитания проведено тестирование физических качеств старшеклассников экспериментальной и контрольной групп. Также проведена оценка исходного уровня развития культуры движений старшеклассников по простейшим показателям (выразительность, ритмичность, целостность, естественность, техничность), отражающих исполнительное мастерство и творческие способности учащихся.

На II этапе исследования проведен формирующий эксперимент с целью изучения эффективности артпедагогики в развитии творческой деятельности и укрепления физического здоровья старшеклассников.

Учебные занятия в контрольной группе проводились по программе физической культуры для учащихся 1–11 классов общеобразовательных школ. В экспериментальной группе к занятиям по общепринятой методике включались игры (артигры) и различные формы занятий физической культурой и внеурочных занятий с использованием артпедагогике. В рамках формирующего эксперимента совместно с учителем физической культуры проведено 12 занятий с использованием средств артпедагогике и 10 занятий во внеурочное время с использованием информационно-коммуникативных технологий и интернет-ресурсов в качестве наглядности.

Формирование двигательных действий и навыков, действий и приемов в подвижных и спортивных артиграх осуществлялось в рамках отведенных часов на акробатику, гимнастику (ритмическую гимнастику), легкую атлетику с использованием музыкального сопровождения. Артигры способствуют развитию координации и выразительности движений, чувства ритма и музыкального слуха, способствуют формированию правильной осанки, физического развития и физической подготовленности.

Школьники знакомились с музыкой, отбирали произведения, учились оценивать характер, ритм, темп музыки. Для развития и определения чувства ритма учащимся предлагалось при прослушивании музыки определить тип танца: танго, вальс, румба, пасадобль. Для занятий школьники отобрали несколько произведений: музыка Е. Доги из кинофильма «Мой ласковый и нежный зверь», Г. Свиридова «Метель»; музыка для танго Х. Матоса «Кумпарсита», Ю. Павлоцкого «Лунное танго»; «Кубинская румба», «Пасадобль». Старшеклассники учились выполнять упражнения под музыку в соответствующем темпе и ритме, создавать двигательный образ; осваивали физические упражнения с элементами хореографии, музыкальные игры и упражнения с предметами.

На III этапе экспериментального исследования проведен контрольный эксперимент. Исследование физических качеств на этапе контрольного эксперимента показало значительные сдвиги физической подготовленности старшеклассников экспериментальной группы. Включение артпедагогических занятий по физическому воспитанию привело к совершенствованию физической подготовленности старшеклассников экспериментальной группы. У мальчиков на этапе контрольного эксперимента в беге на 30 м произошел прирост скорости на 0,2 с, у девочек – на 0,9 с. Координационные способности мальчиков и девочек экспериментальной группы улучшились на 0,2 с. Прыжок длину с места у мальчиков вырос на 10,0 см, а у девочек – на 11 см. Скоростно-силовые качества возросли у мальчиков с 6 до 7 подтягиваний (на 1 подтягивание), у девочек с 11 до 13 (на 2 подтягивания). Гибкость в наклоне вперед из положения стоя у мальчиков возросла на 2,5 см, у девочек – на 2,7 см. Выносливость – (в беге на 6 минут) у мальчиков возросла на 0,1 м, у девочек – на 0,39 м.

Следовательно, физическое воспитание с использованием артпедагогике достигло своей цели и воздействовало на развитие старшеклассников в области:

– художественной деятельности, развивающей эстетическое воспитание и стимулирующей творческие способности учащихся;

– двигательной деятельности, направленной на формирование и совершенствование новых двигательных умений и навыков, двигательной пластичности, ритмичности и координации;

– творческой деятельности, способствующей развитию духовного потенциала ученика, освоению новых знаний в области физической культуры и артпедагогике, самовыражению через красоту и пластичность выполнения физических упражнений, составлению новых двигательных композиций. Использование доступных средств артпедагогике (артигры, хореографические, музыкально-ритмические упражнения) в физическом воспитании способствовало раскрытию двигательного потенциала, повышению интереса к искусству и потребности в занятиях физической культурой, формированию знаний в области физической культуры и искусства, повышению уровня физической подготовленности; развитию творческих способностей и стимулированию творческой активности старшеклассников.

#### **Список использованных источников**

1. Бегидова, С. Н. Теоретические основы профессионально творческого развития личности специалиста физической культуры и спорта / С. Н. Бегидова. – М. : Майкоп : АГУ, 2001. – 270 с.
2. Коджаспиров, Ю. Г. Музыкальная стимуляция урочной деятельности учащихся / Ю. Г. Коджаспиров // Физическая культура в школе. – 2004. – № 4. – С. 7–11.
3. Лубышева, Л. И. Структура и содержание спортивной культуры личности / Л. И. Лубышева, А. И. Заглевская // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 3. – С. 7–16.
4. Столяров, В. И. Концепция спартианского движения / В. И. Столяров // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – 2001. – № 1. – С. 4–11.
5. Чернов, П. М. Сердце танцует (история спорта в лицах) / П. А. Чернов. – Ставрополь : СГУ, 2004. – 260 с.
6. Шумакова, Н. Ю. Активизация творческой деятельности студентов в физическом воспитании средствами артпедагогике : монография / Н. Ю. Шумакова, М. В. Катренко – М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2011. – 192 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Е. А. Левинская**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Дети 6–7 лет не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта со взрослым. В то же время именно дошкольный и младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого



опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности ученика – актуальная задача воспитательно-образовательного процесса школы.

На начальной ступени образования особое значение приобретает готовность школьников к обучению не только и не столько на основе знаний, умений, навыков, сформированных в той или иной степени в дошкольных учреждениях, сколько на базе умений излагать приобретенные знания (ответ на уроке, участие в школьных мероприятиях, в последующем в выступлениях на конференциях), которые являются коммуникативными универсальными учебными умениями.

Коммуникативные универсальные учебные умения – умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; умение в общении управлять инициативой; техникой интонирования, логикой речи, ее выразительностью и эмоциональностью; образной передачей информации; умение составлять короткий диалог. Именно на данном этапе обучения индивидуальные успехи ребенка впервые приобретают социальный смысл.

Начальная школа – фундамент дальнейшего образования, и от успешности прохождения этого периода во многом зависит результативность в обучении на последующих ступенях общеобразовательной школы и в дальнейшем при получении профессионального образования в средних и высших профессиональных учебных заведениях России.

Формирование коммуникативных умений младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности [3].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предлагает формировать коммуникативные универсальные учебные действия для адаптации ребенка в социуме.

Коммуникативные умения обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным умениям, формируемым в младшем школьном возрасте относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (определение целей, функций участников, способов взаимодействия);
- постановка вопросов (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации);
- разрешение конфликтов (выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликтов, принятие решения и его реализации);

– управление поведением партнера (контроль, коррекция, оценка его действий);

– умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

– владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [4].

По стандарту второго поколения на внеурочную деятельность в начальной школе отводится 10 часов недельной нагрузки.

Для реализации в начальном образовании доступны следующие виды внеурочной деятельности:

1. игровая деятельность;
2. познавательная деятельность;
3. проблемно-ценностное общение;
4. досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
5. художественно-эстетическое творчество;
6. социальное творчество;
7. трудовая (производственная) деятельность;
8. спортивно-оздоровительная деятельность;
9. туристско-краеведческая деятельность [1].

В последнее время в науке наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникация». Коммуникация – более широкое по объёму понятие. Общение предполагает передачу информации. Содержанием общения выступают научные и житейские знания. Коммуникация, по мнению психологов, – это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями.

Именно в сфере коммуникации человек осуществляет свои профессиональные и личные планы. Здесь он получает подтверждение своего существования, поддержку и сочувствие, помощь в реализации своих планов и потребностей. Поэтому коммуникативные умения и навыки – это ключ к успешной деятельности ученика.

От уровня развития коммуникативной компетенции ребенка во многом зависит процесс адаптации его в школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Детям с низким уровнем коммуникативных способностей труднее найти себе в классе друзей для общения, для игр. Такие дети не могут участвовать в коллективном обсуждении, так как им трудно сформулировать свои ответы на уроках, построить грамматически и синтаксически правильную речь.

Поэтому далеко не каждый ребенок может проявить себя в учебной деятельности, а вот проявить себя во внеурочной деятельности может каждый. Китайская народная мудрость гласит: «Скажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Вовлеки меня – и я научусь». Вовлечь ребенка в образовательный процесс помогают различные формы и методы работы. У младших школьников

по-прежнему ведущей остается игровая деятельность. Использование игровых технологий на уроках и во внеурочной деятельности помогает учителю заинтересовать ребенка, привлечь его внимание, проявить свои эмоции. Внеурочная деятельность помогает ребятам ощутить свою уникальность и востребованность. В начальной школе дети активно включаются в общие занятия. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов.

Уже с первого года обучения дети принимают активное участие в подготовке и проведении литературных викторин, КВН, спортивных праздников, дней именинников, концертов, праздничных мероприятий, классных часов, олимпиад, и т.д. При подготовке и проведении таких мероприятий дети учатся слушать и слышать друг друга, высказывать свое мнение и прислушиваться к мнению другого человека, полно и точно выражать свои мысли, вырабатывать ораторские и актерские способности, у них развивается речь, обогащается словарный запас.

Одним из наиболее легких видов внеурочной деятельности является игровая деятельность. Широкие возможности дает использование различных видов игр, особенно для младшего школьного возраста, для которого характерны яркость и непосредственность восприятия, лёгкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно игровую: игра для них – учёба, игра для них – труд, игра для них – серьёзная форма воспитания.

Рассмотрим несколько вариантов игр:

Игра «Небоскреб».

Цель игры – это развитие умения договариваться, работать в команде. Для игры понадобится складной метр; 2–3 деревянных кубика (можно разного размера) на каждого ребенка.

Все начинается с того, что дети садятся в круг, а в центре круга необходимо построить небоскреб. Дети по очереди ставят свои кубики (по одному за ход). При этом они обсуждают, куда лучше положить кубик, чтобы небоскреб не упал. Если хотя бы один кубик упадет, строительство начинается сначала. Учитель, наблюдающий за ходом строительства, периодически измеряет высоту постройки.

Комментарии: Учитель в данной игре занимает место стороннего наблюдателя. Он может вмешаться в ход игры только в случае возникновения неконструктивного конфликта. Дети должны самостоятельно попытаться найти общий язык, преследуя игровую цель: построить как можно более высокую башню, более или менее устойчивую.

В конце игры учитель может провести аналогию между башней и командной работой, поясняя детям, что дружба и умение приходить к единому решению – это та основа, которая может удерживать башню от падения, а группу – от развала.

В этой игре учитель сам распределяет обязанности между учащимися и наблюдает за их работой, чтобы не было конфликтов и после провала небоскреба учащиеся начинали строительство с начала. В ходе игры учащиеся

учатся не только общаться между собой, но и плодотворно договариваться для успешного результата.

Игра «Давайте знакомиться!»

Цель этой игры – развитие коммуникативных навыков.

Игра начинается так: дети с учителем становятся в круг, учитель держит мяч, затем он называет свое имя и имя того, кому бросает мяч. Названный ребенок должен поймать мяч, назвать свое имя и имя того, кому он бросит мяч, и т.д.

Комментарии: Для игры понадобится надувной мяч. Эта игра помогает познакомиться с детьми, которые только что пришли в класс, а также вовлечь в общение стеснительных детей. Если же дети еще совсем плохо знакомы, правила можно немного изменить: ребенок, поймавший мяч, называет имя предыдущего игрока, затем свое, а далее (если знает) имя ребенка, которому будет кидать мяч.

Учитель начинал игру с себя и в основном кидал мяч стеснительным учащимся, чтобы вовлечь их в ход игры. Поэтому в этой игре, с помощью учителя, участвовали все учащиеся. В этой игре дети учились не стесняться окружающих людей и развивали зрительную и слуховую память [2].

Таким образом, учащиеся могут работать в группах и коллективах; вести диалог; планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками; продуктивно работать в поиске и сборе нужной информации; умеют находить альтернативные способы разрешения конфликтов; умеют управлять и контролировать поведение товарищей; умеют с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли; умеют слушать и слышать сверстников.

#### Список использованных источников

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).
2. Истратова, О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. – 4-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 349 с.
2. Семёнова, М. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности / М. А. Семёнова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXVIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2013.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 32 с. – (Стандарты второго поколения).
4. [http://mkoshkina.ru/publ/vneurochnaja\\_deyatelnost/formirovanie\\_uud\\_kommunikativnykh\\_umenij\\_vo\\_vneurochnoj\\_deyatelnosti/1-1-0-1](http://mkoshkina.ru/publ/vneurochnaja_deyatelnost/formirovanie_uud_kommunikativnykh_umenij_vo_vneurochnoj_deyatelnosti/1-1-0-1)
5. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-umeniy-mladshih-shkolnikov>
6. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-umeniy-mladshih-shkolnikov#ixzz47147hnbU>

# ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Т. Н. Лисова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В настоящее время значительно возросла потребность общества в высокообразованной и гармонически развитой личности. В связи с этим повысились требования к уровню преподавания предметов художественного цикла в общеобразовательной школе, которые в условиях художественно-образовательного пространства школы призваны решать задачи нравственного и художественно-эстетического развития учащихся, формировать опыт их взаимодействия с искусством.

Проблема формирования художественного опыта подрастающего поколения – задача актуальная и чрезвычайно важная. Эта задача особенно обостряется в подростковый период. Так как именно в этом возрасте, в силу неустойчивости нравственно-эстетических ориентаций и представлений, на подростка оказывает значительное влияние внешняя среда: средства массовой коммуникации, массовая молодежная субкультура, группы совместного досуга и т.д. При отсутствии целенаправленной педагогической работы художественные вкусы, предпочтения подростка в области искусства, в частности музыкального, формируются спонтанно, что вызывает определенные качественные изменения в накоплении художественного опыта растущей личности. Поэтому в практике работы общеобразовательных учреждений необходимо учитывать как позитивные, так и деструктивные факторы окружающей подростка внешней среды, актуализировать возможности форм, методов и средств образования, способствующих формированию позитивного художественного опыта подростков в процессе музыкального образования и воспитания.

Проблеме развития художественного опыта личности посвящены научные работы из различных областей гуманитарного знания: философии, психологии, педагогики, музыкальной педагогики и др.

В музыкальной педагогике данной проблеме посвящены работы Б. В. Асафьева, В. В. Медушевского, Г. Г. Нейгауза.

Вопросы формирования личности средствами художественной культуры были предметом изучения Е. А. Бодиной, А. В. Запорожца, Д. Б. Кабалевского, Л. Кагана, А. Н. Малюкова, А. А. Мелик-Пашаева, Л. П. Печко, С. Л. Рубинштейна, Г. М. Цыпина, Д. Б. Элькониной, М. Якобсона и других.

В современной школе педагоги недостаточно уделяют внимание формированию художественного опыта и его компонентов в процессе музыкального образования подростков. Данное обстоятельство подтверждается в ходе ежегодных социологических исследований, где в качестве объективных художественно-музыкальных предпочтений подростков оказываются произведения массовой культуры. Помимо этого, в художественный опыт подростков прак-

тически не входит *национальная и региональная музыкальная культура*, что негативно влияет на нравственно-патриотические ценности и художественно-эстетическое сознание в целом.

Не обобщены для практики обучения формы, методы и средства формирования художественного опыта учащихся подросткового возраста, не изучены эффективные условия и факторы развития данного художественно-педагогического феномена.

Педагоги и музыканты (Б. В. Асафьев, В. А. Сухомлинский, И. С. Кобозева, Л. А. Тарасова и др.) считают, что одним из эффективных условий художественного развития личности является музыкально-краеведческая работа в школе. Мы можем предположить, что данный вид деятельности будет способствовать формированию положительного художественного опыта подростков, наполнению его художественными ценностями, как общечеловеческого, так и национально-регионального значения.

Проблема формирования художественного опыта учащихся является актуальной для педагогики музыкального образования. Данной проблемой занимались представители различных направлений науки, такие как Б. Г. Ананьев, Б. В. Асафьев, Е. А. Бодина, А. В. Запорожец, Д. Б. Кабалевский, Л. Каган, А. Н. Леонтьев, А. Н. Малюков, А. Маслоу, В. В. Медушевский, А. А. Мелик-Пашаев, Г. Г. Нейгауз, Л. П. Печко, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Г. М. Цыпин, Д. Б. Эльконин, Б. М. Теплов, М. Якобсон и другие.

Современные гуманитарные науки все большее внимание уделяют рассмотрению разновидностей понятия «опыт», видя в нем основу развития деятельности человека. В словарях последних лет определяются, например, реальный личный опыт, культурный, педагогический, художественный, эстетический опыт [5, т. 2, с. 118]. Ранее эти понятия существовали в скрытом виде, их появление связано с активным развитием в последние десятилетия культурологи, социологии, художественной педагогики и других гуманитарных наук.

Н. Киященко определяет опыт как первоначально целостный, детализирующийся в процессе осмысления действительности, а эстетический опыт – как одну из сторон осознания человеком окружающей действительности [3, с. 10]. Опираясь на это мнение, педагогика детализирует опыт ребенка посредством дифференциации различных видов деятельности: познавательной, игровой, художественной. Ребенок в ходе осуществления различных видов деятельности с помощью наставников (родителей, педагогов) знакомится с результатами осмысления жизни, накопленной культурой человечества, развивает различные сферы собственного разнообразного опыта. Особую роль играет в этом процессе искусство – носитель общечеловеческих ценностей и идеалов своей эпохи. Нельзя не вспомнить, что мифы содержали в себе образные культурные и этические коды своего народа, и, знакомясь с ними, ребенок осваивал нормы своего общества. Постигая искусство, ребенок знакомится со всем спектром духовных ценностей общечеловеческой культуры [2, с. 284].

Однако функциональное представление эстетического и художественного опыта очень различно. Эстетический опыт мыслится как: результат

упорядоченной деятельности априорных (доопытных) форм рассудка (И. Кант), результат взаимодействий человека и окружающей среды (Дж. Дьюи), «опыт чувственной непосредственности» (Р. Берссон), «разновидность опыта, в котором явления постигаются как непосредственно чувственные данные» (Р. Мендифот), способ доставлять наслаждение и наличие восприятия формы (М. Биздсли), «пик-опыт» (К. Роджерс, А. Маслоу), ключ к познанию культуры и искусства и постижению внешней и внутренней жизни (М. Бубер, Т. Адорно, М. М. Бахтин, А. А. Бодалев, Б. Т. Братусь), «совокупность традиционно сложившихся и усвоенных систем эстетического знания и эстетических способностей людей» (Н. Б. Крылова) и т.д.

«Художественный опыт, – по мнению Е. Полудовой, – является частью культуры личности, относящейся к компетентности в области искусства. О художественном опыте мы говорим, вспоминая работу мастеров искусства, изучая стиль их деятельности в искусстве, особенности мировоззрения и творческого сознания. И если культурный и эстетический опыт являются неотъемлемой частью развитой личности человека, то развитый художественный опыт – особенность личности профессионала в искусстве. Развитие, обогащение художественного опыта помогает становлению и культурного и эстетического» [4, с. 73].

Таким образом, художественный опыт входит в состав эстетического, поскольку дает возможность творчества, воплощения духовных ценностей в произведениях искусства. Говоря о художественном опыте, подразумевают высокую степень мастерства в искусстве, достичь которую может не каждый человек, поскольку помимо желания необходимы способности в сфере какого-либо искусства, художественные способности.

В музыкальной педагогике понятие «*музыкальный опыт*» транслируется через цель музыкального образования. Авторы программ для общеобразовательной школы по предмету «Музыка» Д. Б. Кабалевский, Ю. Б. Алиев, Н. А. Терентьева видят цель музыкального образования и воспитания «в подготовке культурно-восприимчивой к музыке среды, способной усвоить все ценное, созданное в музыкальном искусстве».

Педагог и музыкант Ю. Б. Алиев указывает, что в широком смысле высшая цель школьного музыкального образования заключается в передаче положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве в его наиболее полном виде и развитии на этой основе положительных черт и свойств личности школьника [4, с. 51].

Основное средство достижения этой цели – систематические встречи учащихся с музыкой, знакомство с высокими образцами художественного творчества.

Цель музыкального образования и воспитания в более конкретном смысле – формирование и развитие музыкальной культуры.

Под музыкальной культурой личности ученика в общеобразовательной школе подразумевается и индивидуальный социально-художественный опыт, обуславливающий возникновение музыкальных потребностей.

«Индивидуальный социально-художественный опыт, – пишет Ю. Б. Алиев – это интегративное свойство личности учащегося, главными показателями которого являются *музыкальная развитость* (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное к нему отношение, потребность в различных образцах художественной музыки, музыкальная наблюдательность) и *музыкальная образованность* (владение способами музыкальной деятельности, искусствоведческими знаниями, эмоционально-ценностное отношение к искусству и жизни, «открытость» новой музыке, новым знаниям об искусстве, развитость музыкально-эстетических идеалов, художественного вкуса, критическое избирательное отношение к разнообразным музыкальным явлениям)» [1, с. 221].

Таким образом, в настоящее время при организации воспитательного процесса в школе одной из актуальных задач художественного образования учащихся является формирование музыкальной культуры, которая представляет собой положительный социально-культурный опыт и обеспечивается целенаправленным процессом его приобретения, в идеале приводящим к широкой и социально-ценной направленности личного музыкального и художественного.

#### Список использованных источников

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 336 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М., 1987. – 344 с.
3. Киященко, Н. И. От эстетического опыта к эстетической культуре / Н. И. Киященко // Эстетическая культура. – М., 1996. – С. 14–16.
4. Полюдова, Е. О понятии «художественный опыт» в педагогике / Е. Полюдова // Искусство в школе. – 2007. – № 2. – С. 72–74.
5. Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 2. – М., 1993. – 366 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. П. Лысякова<sup>10</sup>

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В современных условиях информатизации, активного внедрения новых информационных технологий во все сферы социальной деятельности, в том числе науку и образование, в системе образования активизируется процесс интеграции средств информационных и коммуникационных технологий, научно-методического обеспечения учебного процесса и научных исследований.

---

<sup>10</sup> Научный руководитель: Светлана Александровна Бабина, канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».



Целью данного процесса становится стремление объединить наработки системы образования с новейшими информационными технологиями, что вызвано желанием сформировать в РФ открытое образовательное пространство, доступное для широких слоев населения.

Современный образовательный процесс строится на основе Федерального государственного образовательного стандарта. Формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального общего образования. Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Важными элементами формирования УУД являются ориентировка младших школьников в информационных и коммуникативных технологиях (ИКТ) и формирование способности их грамотно применять (ИКТ-компетентность). Использование современных цифровых инструментов и коммуникационных сред – наиболее естественный способ формирования УУД.

Главной целью внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс должно стать появление новых видов учебной деятельности, характерных именно для современной информационной среды.

Применение информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка становится необходимостью, так как они способствуют совершенствованию практических умений и навыков; позволяют эффективнее организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения; повышают интерес к урокам, активизируют познавательную деятельность школьников. Компьютерные технологии дополняют традиционное обучение русскому языку. Они содержат четко структурированную информацию в виде текста, наглядных изображений, аудиозаписей и т.д.

Использование средств ИКТ направлено на совершенствование существующих технологий обучения за счет усиления исследовательских, информационно-поисковых и аналитических методов работы с информацией.

Орфография в начальной школе – один из важнейших разделов курса русского языка. Среди языковых умений и навыков обучающихся орфографические умения и навыки играют определяющую общую грамотность и культуру речи роль. Несомненно, информационные технологии обучения становятся одним из путей повышения эффективности изучения орфографии на начальном этапе школьного образования.

Изучением проблемы использования информационных и коммуникационных технологий на уроках русского языка занимались такие исследователи, как С. А. Андреев, Ю. Б. Зотов, В. Г. Казаков, С. М. Соколовская, И. Ф. Харламов, Г. С. Швайко и другие.

Учитывая особенности преподавания русского языка, в школе применяют компьютерные технологии в обучении этого предмета по нескольким направлениям, как в урочной, так и внеурочной деятельности. Компьютерные технологии способствуют научной организации труда ученика и учителя, самостоя-

тельной исследовательской работе учеников для подготовки к уроку, научно-практическим конференциям, семинарам.

По мнению исследователей, информационные технологии позволяют:

- построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому школьнику собственную траекторию обучения;
- коренным образом изменить организацию процесса обучения учащихся, формируя у них системное мышление;
- рационально организовать познавательную деятельность школьников в ходе учебно-воспитательного процесса;
- охватить обучением одновременно значительное количество учащихся, обеспечить высокое качество подготовки;
- применять в практической деятельности приобретаемые знания и навыки по мере их освоения;
- последовательно отслеживать уровень знаний и приобретенных навыков;
- развить у учащихся творческие способности, навыки исследовательской деятельности, умение принимать оптимальные решения;
- расширить возможности предъявления учебной информации;
- сформировать у школьников умение работать с информацией, развить коммуникативные способности;
- усилить мотивацию учения;
- активно вовлекать учащихся в учебный процесс;
- способствуют совершенствованию практических умений и навыков учащихся;
- дать ребенку максимально возможный для него объем учебного материала;
- расширить наборы применяемых учебных задач;
- качественно изменить контроль за деятельностью обучающихся;
- приобщить школьника к достижениям информационного общества и адекватному поведению в нем [1].

Опыт использования программ компьютерной поддержки обучения русскому языку позволяет сделать вывод о том, что наиболее эффективными для применения в учебном процессе являются «программно-методические комплексы, включающие в себя программы по усвоению теоретического материала, комплексные системы упражнений, направленные на формирование орфографических и пунктуационных навыков, и программы контроля знаний и умений, построенные по модульному принципу. Важным качеством данных программ является органическая связь и сочетаемость с традиционными методами и приемами обучения» [2, с. 119].

Развитие компьютерного обучения идет в направлении поиска путей наиболее глубокой и всесторонней адаптации содержания и технологии обучения к индивидуальным особенностям обучаемого. Эта адаптация может происходить по разным направлениям. Например, предъявление ученику такого количества упражнений, которое достаточно для овладения им навыком, форми-

руемым при помощи этих упражнений. Реализация адаптивности может обеспечиваться различными средствами наглядности, несколькими уровнями дифференциации при предъявлении учебного материала по сложности, объему, содержанию [4].

Комплексная система упражнений, созданная с учетом достижений традиционной педагогики, психологии и дидактических возможностей компьютера, обеспечивающая поэтапный, многоуровневый контроль усвоения орфографических знаний и выработку прочных орфографических навыков, выстраивалась в соответствии с особенностями формирования орфографических навыков и возможностями компьютера. Такая система упражнений, с одной стороны, опирается на особенности формирования орфографического навыка, а с другой – учитывает возможности каждого отдельного обучающегося. За основу были взяты главные принципы построения системы упражнений, разработанные Н. Н. Алгазиной, М. М. Разумовской, Г. Н. Приступой и др.

Типология программ, обеспечивающая поэтапное формирование основных орфографических умений и навыков, такова:

- формирование орфографической зоркости;
- умение правильно квалифицировать орфограмму;
- осознанный выбор правильного написания;
- проверка правильности решения орфографической задачи [3].

Приведем для примера фрагмент программы, позволяющей осуществлять осознанный выбор правильного написания.

Умение обосновывать выбор орфограмм в словах имеет решающее значение для овладения орфографической грамотностью. Это умение опирается на знание учащимися условий выбора орфограмм и на сформированное умение видеть «точки» применения орфографических правил. Обоснование выбора орфограмм заключается в определении вида орфограммы и в перечислении условий, от которых зависит данное написание.

Все эти действия в совокупности составляют основу упражнений, входящих в разнообразные компьютерные программы: тренажеры на вставку пропущенных букв – орфограмм, слитно – дефисно – отдельные написания, строчно – прописные обозначения.

Раздели текст на предложения, исправь ошибки и вставь буквы.

У саш\_ ж\_вёт крыса её зовут ч\_ч\_ она сидит в клетке саша берёт ч\_ч\_ в руки она не трусит ч\_ч\_ любит сашу.

*Экран компьютера с заданием*

Каждый раз при решении той или иной орфографической задачи учащийся должен руководствоваться набором условий, при которых проявляется орфографическая норма. Мгновенная оценка правильности каждого ответа обеспе-

чивает немедленную обратную связь. Поэтому, как только ответ введен в компьютер, на экране появляются поощряющие или корректирующие замечания.

Раздели текст на предложения, исправь ошибки и вставь буквы.

У Саши живёт крыса. Её зовут Чуча. Она сидит в клетке. Саша берёт Чучу в руки. Она не трусит. Чуча любит Сашу.

**Молодец! Правильный ответ**

*Экран компьютера с ответом пользователя*

С помощью подобной немедленной реакции машины на ответы учащихся можно добиться большей эффективности обучения. Именно таких результатов обычно достигает учитель, переходя от ученика к ученику в классе, выражая одобрение и подбадривая. Однако, используя традиционную методику, как правило, не удастся поощрять за правильный ответ каждого [4, с. 71].

При использовании обучающей программы ученик получает немедленную информацию не только о правильных ответах, но и об ошибках.

Вставьте пропущенные буквы

Береги нос в сильный морос.

**Ошибка**

*Экран компьютера после ошибочного ответа*

Но зрительного восприятия ошибочного написания слов не должно быть, так как зрительный фактор в усвоении орфографии играет очень важную роль. Поэтому программа показывает ученику правильно написанное слово, а затем правило, регулирующее написание этого слова.

Вставьте пропущенные буквы

Запомни правильное написание слова

Береги нос в сильный мороз.

*Экран компьютера, демонстрирующий правильный ответ*

Именно на этом этапе очень важно с методической точки зрения, чтобы учащиеся видели орфографически правильно написанные слова на изучаемые правила (и не видели написанных неправильно).

После выполнения задания учитель получает возможность провести его анализ, включая вывод на экран гистограммы допущенных ошибок по каждой орфограмме.

Многие характеристики компьютера позволяют превратить подобный тип упражнений в индивидуализированную работу, персонально адресованную учащемуся. Во-первых, компьютер может общаться с пользователем «дружелюбно», поскольку появление слов на экране полностью зависит от замыслов программиста и учителя. Во-вторых, при введении в машину необходимой информации ее общение с учеником может принять личностную окраску. В-третьих, компьютер в качестве приза даже может сыграть, например, электронную мелодию – она будет вознаграждением обучающемуся за правильное выполнение задания.

Проанализированная комплексная система упражнений имеет деятельностно-целевое назначение. При этом программно-педагогические средства могут не только дать задания для выполнения различных упражнений, подобрать дидактический материал для каждого ученика и непрерывно изменять его сложность в зависимости от успехов школьника. Кроме того, обучающие программы способны руководить процессом формирования орфографических навыков, указывать, какие необходимо совершать действия для решения той или иной орфографической задачи на том или ином этапе формирования навыка, и тут же осуществлять постоянный оперативный контроль за правильностью действий и корректировку. Поэтому обучающийся знает, правильно ли он решает каждую орфографическую задачу. При этом «компьютерное обучение обеспечивает полную самостоятельность учащихся в ходе выполнения тренировочных упражнений» [3, с. 25].

#### **Список использованных источников**

1. Зенкина, С. В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования / С. В. Зенкина // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 22–28.
2. Онищук, В. А. Урок в современной школе / В. А. Онищук. – М., 2011. – 235 с.
3. Казаков, В. Г. Вопросы функционирования комплекса мультимедийных технологий / В. Г. Казаков // Сб. науч. тр. Российской научно-метод. конф. Ч. 2. – Новосибирск, 2014. – С. 22–27.
4. Швайко, Г. С. ИКТ для развития грамотности / Г. С. Швайко. – М., 2013. – 125 с.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА ПОД ВЛИЯНИЕМ НАУЧНОЙ МЫСЛИ НАЧАЛА XX ВЕКА**

**Л. А. Макарова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Внимание ученых филологов, лингвистов, этнографов, педагогов традиционно привлекает личность известного мордовского педагога-просветителя М. Е. Евсевьева. Его деятельность, в частности, в области лингвистики, мор-

довского просвещения достаточно обширна, однако в настоящий момент времени раскрыта не полноаспектно.

Исследованием проблемы лингвистического наследия Евсевьева занимались такие крупные ученые Мордовского педагогического института его имени, как Ефим Григорьевич Осовский, доктор педагогических наук, профессор, Ирина Александровна Зеткина, доктор культурологии, профессор и др.

Необходимо отметить, что непосредственно лингвистическое наследие Евсевьева формировалось в контексте развития общей лингвистической мысли в России конца девятнадцатого – начала двадцатого века и в русле общемировых тенденций языкознания. На тот момент времени существовало несколько векторов ее развития: сравнительно-исторический, системно-структурный и антропоцентрический, также наблюдался активный поиск новых путей развития науки о языке.

Одна из таких тенденций языковой политики того времени – обращение к национальному языку и культуре этносов, населявших огромную территорию Российской империи.

Мордовский язык, родной для М. Е. Евсевьева, вплоть до 20–30-х XX века оставался бессистемным, неупорядоченным. Евсевьев с точки зрения лингвиста и, безусловно, как истинный патриот своего народа был озабочен ускоренным развитием языковых норм национального языка. Данное наблюдение не случайно, по мнению исследователей: «Для мордовского народа важен опыт М. Е. Евсевьева...», так как он считал просвещение народов «...основным механизмом национального культурно-экономического подъема» [4].

Как показывает анализ научной литературы по теме, данное стремление Евсевьева объясняется мыслью В. фон Гумбольдта о том, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [5, с. 65]. Углубляясь в данный вопрос, можно отметить, что в речи большинства жителей мордовской земли в период начала научной деятельности Евсевьева наблюдалось обилие просторечий, коммуникация жителей на территории мордовской земли была несколько затруднена.

Развитие языковых норм намечало тенденцию к преодолению культурной отсталости мордовского народа от русского. Именно поэтому принято считать, что с именем Евсевьева связаны процессы национально-культурного возрождения мордовского этноса.

Проблемой национальных языка и культуры помимо мордовского педагога-просветителя занимался целый ряд видных ученых двадцатого столетия. Важным этапом в деятельности М. Е. Евсевьева является его сотрудничество с русскими и зарубежными учеными, такими как Н. И. Ильминский, И. Я. Яковлев, А. Гейкель, Х. Паасонен, А. А. Шахматов, А. Е. Корш, М. П. Веске, И. Н. Смирнов, Н. А. Бобровников, В. В. Радлов. Именно эти ученые в большей степени способствовали обогащению просветителя научными идеями по решению вопросов национальной культуры и языка. Следует отметить, что особое влияние оказал именно академик, лингвист А. А. Шахматов, с которым Евсевьев активно поддерживал переписку.

В одном из своих писем к Шахматову Евсевьев указывает на свое стремление написать книгу по мордовской грамматике. «Это письмо относится к началу века, т.е. к периоду активного и плодотворного экспедиционного накопления лингвистического материала и его обработки», – указывает И. А. Зеткина [3, с. 34]. Шахматов воспитывал в Евсевьеве ученого-лингвиста, переписка их продолжалась довольно долго – с 1908 по 1916 год [1, с. 156].

Аналогично большую роль в жизни педагога-просветителя сыграл и мордовский филолог, переводчик А. Ф. Юртов. Евсевьев являлся его учеником, и они вместе трудились над букварями для мордовских детей. По материалам исследований Е. Г. Осовского и Н. Ф. Мокшина следует сделать вывод о том, что наследие двух ученых, Юртова и Евсевьева, «ратовавших за сохранение и развитие национального самосознания», по-прежнему сохраняет свою актуальность [7].

Анализируя различные литературные источники, мы пришли к выводу, что, помимо русских умов, взгляды Евсевьева, касающиеся мордовского языкознания, разделяли и финские ученые, научные интересы которых составляла мордовская лингвистика. К вышеупомянутым лицам принято относить А. Гейкеля, Х. Паасонена, Е. Сеттеле, А. Хямляйнена и др. Тесное сотрудничество с ними приносило плоды, как для самих финских лингвистов, так и для Евсевьева.

Прежде всего, отметим, что форма сотрудничества между Евсевьевым и финскими деятелями науки выражалась в совершаемых совместно экспедиционных лингвистических поездках по мордовским селам. Всего их было совершено достаточно большое количество. Во время этих поездок, согласно исследованиям доктора филологических наук, профессора Л. П. Водясовой, «...он собирал богатейший языковой... материал по устно-поэтическому творчеству эрзи и мокши в самых отдаленных и глухих мордовских селениях» [2, с. 250]. В частности, мордовский педагог-просветитель большую часть поездок совершил с неравнодушным к мордовской культуре Гейкелем.

Целью вышеуказанных поездок являлось для педагога-просветителя погружение в языковую среду диалектов и просторечий. Как результат этих поездок появился труд «Основы мордовской грамматики», опубликованный впоследствии в 1928 году. Отличительной чертой одного из самых значимых трудов Евсевьева считается определение фонетических особенностей национального языка и освещение его морфологического строя. Книга также сыграла большую роль при разработке грамматических и орфографических норм мордовских языков.

Сам Евсевьев так характеризует грамматику родного языка: «...мордовский язык своеобразен и сложен, научно почти не разработан, грамматика его только зарождается, и если возможны ошибки и промахи в трудах, посвященных грамматике хорошо изученных языков, как пример: грамматике русского языка, насчитывающей более 600 лет своего существования... то тем более возможны, даже неизбежны ошибки, когда идешь по иному, почти еще не тронутому пути» [6, с. 110–112].

Однако если возвращаться к вопросу о связи мордовского просветителя с учеными-современниками, следует привести в пример мнение такого видного деятеля науки, исследователя научного пути М. Е. Евсевьева, как Д. В. Цыганкина: «Их творческие достижения [советских ученых] – и Макара Евсевьевича в том числе – нашли отражение в языке, культуре, просвещении мокши и эрзи, в каждом из нас. И наш долг – знать и помнить эти имена, имена тех, кто делами и открытиями привел нас сегодня к более глубокому познанию эрзянского и мокшанского культурного мира» [9].

Работы Евсевьева и его коллег-современников есть результат их интеграции в научную мысль двадцатого столетия. Отметим, что за период научной деятельности Евсевьева в области лингвистики их было опубликовано около нескольких десятков.

Таким образом, влияние ученых А. А. Шахматова, А. Ф. Юртова, А. Е. Корша, Н. И. Ильминского, И. Я. Яковлева, И. Н. Смирнова, Н. А. Бобровникова, А. Гейкеля, Х. Паасонена, М. П. Веске, В. В. Радлова на деятельность Евсевьева в области лингвистики было довольно широко. Он использовал их ключевую идею о путях развития национального языка, способах его сохранения, включения в мировую лингвистику. Для Евсевьева мордовский язык представлял собой безусловную научную ценность.

Результатом деятельности Евсевьева в области лингвистики явилась разработка и создание им букварей, словарей для мордвы-эрзи и мордвы-мокши. М. Е. Евсевьевым «были заложены основы систематического исследования... мокшанского и эрзянского языков» [8]. Детальное изучение, закрепление языковых норм стало основой для дальнейшего расширения горизонтов лингвистических исследований национального языка и формирования его в язык литературный.

#### Список использованных источников

1. Ветошкин, А. А. Изучение наследия М. Е. Евсевьева в курсе «Языкознание» на факультете иностранных языков / А. А. Ветошкин // Научное наследие М. Е. Евсевьева в контексте национального просветительства Поволжья: (к 140-летию со дня рождения мордов. просветителя) : материалы Всеросс. науч. конф. / под. ред. Е. Г. Осовского. – Саранск, 2004. – Ч. 1. – С. 156.
2. Водясова, Л. П. Эпическое творчество М. Е. Евсевьева и его влияние на развитие мордовской литературной сказки / Л. П. Водясова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3. – С. 250.
3. Зеткина, И. А. Макар Евсевьев / И. А. Зеткина. – Саранск : Издатель Константин Шапкарин: Ассоциация выпускников МГУ им. Н. П. Огарева, 2014. – С. 34.
4. Зеткина, И. А. Традиции поликультурного образования в просветительстве Поволжья / И. А. Зеткина, С. А. Пыков // Регионология: электронный журнал. – 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.regionsar.ru/node/831> (дата обращения: 20.04.2016).
5. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – С. 65.
6. Осовский, Е. Г. Макар Евсевьевич Евсевьев: просветитель, ученый, педагог / Е. Г. Осовский ; под. ред. Е. Г. Осовского, И. А. Зеткиной. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2003. – С. 110–112.



7. Осовский, Е. Г. Мордовские просветители / Е. Г. Осовский // Мономах : электронный литературно-краеведческий журнал. – 2004. – № 3 (38) [Электронный ресурс]. – URL : <http://monomax.sisadminov.net/main/view/article/155#> (дата обращения: 19.04.2016).

8. Рогачев, В. И. Творческое наследие М. Е. Евсевьева в контексте формирования мордовского литературного процесса конца XIX – начала XX века : автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. И. Рогачев. – Саранск : Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовии, 1995. – 184 с. [Электронный ресурс]. – URL : <http://cheloveknauka.com/v/526133/a/?#?page=1> (дата обращения: 18.04.2016).

9. Цыганкин, Д. В. Лингвистическое наследие М. Е. Евсевьева / Д. В. Цыганкин [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cigankin.ru/archives/765> (дата обращения: 18.04.2016).

## **ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

**К. Р. Максутова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Обеспечение благополучия и защиты детства являются одним из основных приоритетов в России. Согласно Конституции РФ наша страна провозглашена правовым государством, гарантирующим всем ее гражданам равные права и обязанности, а также равный доступ к получению и осуществлению данных прав.

Согласно Всеобщей декларации прав человека дети, как особая категория граждан, имеют право на особую заботу и помощь, как со стороны государства, так и со стороны общества. Подписав Конвенцию о правах ребенка и иные международные акты в сфере обеспечения прав детей, Российская Федерация выразила свою приверженность участию в усилиях мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей.

Современное законодательство чуть ли не ежедневно пополняется новыми нормативными документами: положениями, распоряжениями, постановлениями, указами, законами и другими нормативно-правовыми актами; происходит накопление правоприменительной практики. Все это усваивается довольно долго и сложно как специалистами, так и обществом в целом. Отсюда происходит все более возрастающий разрыв между новым демократическим законодательством и довольно низким правосознанием населения.

Как же в таком случае исправить сложившуюся ситуацию? Что для этого нужно? С одной стороны, чем выше законотворческая деятельность разных органов власти, тем ниже процент ее реализации. С другой стороны – если понизить уровень данной деятельности, то таким образом она будет сосредоточена в узкой сфере отдельных органов, не способных, в силу очевидных обстоятельств, своевременно реагировать на нужды общества. А общество, в свою очередь, будет все дальше отдаляться от государственной машины управления, не понимая ее функций и задач.

В таком случае ответ необходимо искать в самом этом противоречии, а точнее в ответе ее разрешения. И ответ этот очевиден: необходимо повысить правовую культуру общества в целом, и совершенствовать правовое воспитание несовершеннолетних в частности, устраняя в дальнейшем острую необходимость в решении первой задачи.

Если рассматривать формы и способы правового воспитания как инструмент разрешения данной проблемы, то их можно выделить в отдельные группы:

1. Правовая «пропаганда» (лекции, издание специальных книг, проведение «круглых столов», выступление видных отечественных юристов на радио и телевидении и т.д.);

2. Правовое обучение (преподавание дисциплины «Основы права» в общеобразовательных учреждениях, ведение дополнительных курсов и занятий по праву и др.);

3. Юридическая практика, а также повседневный опыт;

4. Самообразование.

Три из перечисленных групп являются своего рода индивидуальными формами познания и усвоения норм права, полученные не систематически, а в силу каких-либо обстоятельств. И характеризуют скорее высокую нравственность личности, чем общества в целом. Также затрагиваться могут отдельные микрогруппы или даже часть общества, но не все и не в полном объеме, так сказать урывочно, не давая систематических знаний.

Правовое обучение и образование является целенаправленной деятельностью, рассчитанной строго на определенную категорию граждан и в конечном итоге затрагивающей все общество вместе взятое. Также отличительной чертой только этой группы можно выделить то обстоятельство, что правовое обучение помогает усвоению трех других форм правового воспитания, упрощает ее понимание и помогает в некоторой степени ее реализации. Правовое обучение находится в неразрывной связи с правовым воспитанием, так как воспитание не может происходить без обучения, а обучение так или иначе оказывает и воспитательный эффект.

В литературе спорным является вопрос о возрасте, с которого необходимо начинать правовое обучение. Ответы разнятся, как и сами мнения теоретиков. Но все сходятся в одном, что правовое обучение нужно вести параллельно с основной общеобразовательной деятельностью. Итак, если взять за основу одиннадцатилетнюю программу обучения, то правовое обучение мы разделим на три основных этапа. Содержание каждого будет определяться с учётом психологических особенностей школьников данного возраста.

Первый этап – 1–4 классы. Ребёнок в этом возрасте приобретает новую для себя социальную роль – «ученик». Происходит адаптация учащихся к условиям жизни в школьном коллективе, расширяется круг общения, формируются общепринятые нормы этики и морали. Ученик приобретает знания об окружающем мире, что создает условия для первичного сообщения некоторых сведений об Отечестве, устройстве государства, некоторых законах и общечеловече-

ских ценностях. Главной формой познания является игра. Через призму увлекательных мероприятий у детей формируется правильное понимание и соблюдение общепринятых норм, например, таких как правила дорожного движения и т.д. Важно также сообщить школьникам, куда и к кому они могут обратиться для своей защиты, в том числе и в случае жестокого обращения с ними родителей. Не лишней будет и профилактика правонарушений.

Второй этап – 5–8 классы. На этом этапе, как и в начальной школе, в первую очередь ведется работа по формированию нравственных качеств личности. Происходит знакомство с юридическими знаниями, указываются нормативные источники и документы, регламентирующие правовое положение детей. Изучение происходит в рамках уроков обществознания и на факультативных занятиях по праву. На данном этапе уроки проводятся в форме диалога учителя и учеников, что способствует не только значительно лучшему усвоению предмета, но и стимулирует учеников к самостоятельной работе.

В этот период происходит расширение самостоятельности в различных сферах деятельности и, как правило, возникает чувство взрослости, переоценки своих умений. Потому возможность «по-взрослому» ставить перед учащимися вопрос об ответственности за свое поведение и здоровье, существенно более значима на данном этапе, чем на двух других.

Именно подростки находятся в так называемой «зоне риска», когда они наиболее эмоционально уязвимы и подвержены влиянию со стороны. В зависимости от собственных представлений у них уже формируется своя шкала социальных ценностей и предпочтений, необходимо только правильно заложить базис, то есть основу, для строительства положительного мировоззрения.

Третий этап – 9–11 классы. На этом этапе происходят углубление и интеграция полученных знаний, воспитание идеала в человеке. Знакомство с основными правами и обязанностями на этапе общеобразовательной деятельности завершается. Здесь учащиеся осваивают материал через призму собственного отношения к той или иной норме закона и права, а также через внутренние ощущения (отделения не «хорошего» от «плохого», а «правомерного» от «неправомерного») и личный опыт.

Развитию гражданско-правового воспитания помогают: участие в школьных, районных, республиканских, всероссийских конкурсах и олимпиадах по праву; встречи с правоохранительными органами; организация и проведение мероприятий правового характера в школе.

Одной из форм развития гражданско-правового воспитания учащихся можно назвать организацию школьного самоуправления. Школьное самоуправление – «первые шаги» в демократическое общество, со своей системой выборов, полномочиями специальных органов управления, нормативными документами и т.д., где действуют те же принципы и законы, как и в любом другом самостоятельном органе.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» [6], учащиеся, родители и педагоги имеют право участвовать в управлении образовательным учреждением. Управление государственными и муниципальными образова-

тельными учреждениями строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формами самоуправления образовательного учреждения являются совет образовательного учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и другие формы. Порядок выборов органов самоуправления образовательного учреждения и их компетенция определяются уставом образовательного учреждения.

Закон не устанавливает жесткой регламентации наличия, а также отсутствия школьного самоуправления, его форму выражения и вид. Школа самостоятельно решает данные вопросы. Право на ученическое самоуправление должно быть закреплено в уставе образовательной организации. Это означает, что каждый учащийся может выступить с инициативой создания подобной организации в школе, и школа не вправе отказать данной просьбе. В этом и будет выражаться «право на участие в управлении образовательным учреждением, на уважение своего человеческого достоинства, на свободу совести, информации, на свободное выражение собственных мнений и убеждений».

Необходимость организации школьного самоуправления определена Федеральным законом РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [5]. Пункт 3 статьи 9 гласит, что ученики «вправе самостоятельно или через своих выборных представителей ходатайствовать перед администрацией образовательных учреждений о проведении с участием выборных представителей обучающихся дисциплинарного расследования деятельности работников образовательных учреждений, нарушающих и ущемляющих права ребенка. Если обучающиеся не согласны с решением администрации образовательного учреждения, они вправе через своих выборных представителей обратиться за содействием и помощью в уполномоченные государственные органы. Ученики могут проводить во внеучебное время собрания и митинги по вопросам защиты своих нарушенных прав. Администрация образовательного учреждения не вправе препятствовать проведению таких собраний и митингов, в том числе на территории и в помещении образовательного учреждения, если выборными представителями обучающихся выполнены условия проведения указанных собраний и митингов, установленные уставом образовательного учреждения. Такие собрания и митинги не могут проводиться в нарушение установленных законодательством Российской Федерации требований соблюдения общественного порядка и не должны препятствовать образовательному и воспитательному процессам».

Администрация образовательных учреждений не вправе препятствовать созданию по инициативе обучающихся в возрасте старше 8 лет общественных объединений.

Целью школьного ученического самоуправления является содействие становлению правовой, демократической самоуправляемой школы, обеспечивающей свободное развитие личности, воспитание гражданственности, формирование социальной активности и ответственности. Роль самоуправления не в том, чтобы выпустить из школы людей дисциплинированных и умеющих толь-

ко подчиняться, а создать новое поколение с активной жизненной позицией и желанием реализации собственных идей.

Хотя в нормативно-правовых актах, регулирующих отношения с участием детей и молодежи, не предусмотрено мер по включению детей в правовую жизнь, детально не прописаны способы их участия (если это не затрагивает напрямую их интересы, жизнь и здоровье), но зачатки решения этого вопроса уже существуют. И может быть, то поколение современных школьников, которое воспитывалось и обучалось уже в Российских школах, изменят эту ситуацию и расширят степень вовлеченности детей в правовую жизнь страны, выведут ее за рамки школьной деятельности и в то же время ограничат их от негативных последствий.

Таким образом, правовое воспитание обеспечивает процесс социализации детей через обучение, воспитание и развитие каждого ребенка и коллектива в целом. Следовательно, результат правового воспитания должен быть выражен в педагогических качествах личности: в ее правовой социализации, образованности, обученности, воспитанности и развитости. Совокупность этих показателей, если они реализованы, и является правовой культурой личности.

Также важно заметить, что сегодня, как никогда раньше, общество и государство ощущает острую потребность в правовых знаниях, высоком гражданском обществе с активными ее членами и в правовом обучении как инструмента для осуществления поставленной цели. Для этого необходима выработка у граждан здорового чувства права, прогрессивного юридического мировоззрения; подготовка качественных специалистов, способных осуществлять правовое обучение на всех уровнях и, как следствие, получение общества с развитым правовым сознанием, хорошо знающим свои права и возможности, умеющим отстаивать и защищать их всеми законными способами и средствами.

#### **Список использованных источников**

1. Поносов, В. И. Школьное ученическое самоуправление / В. И. Поносов. – Сива : МУ «Центр социальной адаптации подростков и молодежи», 2007 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pandia.ru/text/77/187/46480.php>
2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=191684>
3. Соколов Н. Я. Правовое воспитание в современном российском обществе : учебное пособие / Н. Я. Соколов, Е. К. Матеосова // Государство и право. – 2016. – № 2. – С. 121–123
4. Указ Президента Российской Федерации от 01 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW>
5. Федеральный закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=189611>
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=194773>

# ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ВЗВЕШИВАНИЕ

А. В. Маринец

Омский Государственный Педагогический Университет, г. Омск, Россия

В действующем ФГОС начального общего образования в качестве одного из требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы указывается «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям» [4, с. 7].

Это не случайно, так как, по мнению психологов, именно младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления, потому что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений. Как показывает опыт, одним из эффективных средств развития мышления детей является решение логических задач.

На данный момент в учебно-методической литературе нет точного определения логической задачи. Методисты вводят данное понятие описательно, указывая, что логическая задача – это всегда некоторая проблемная ситуация, описанная каким-либо возможным образом (на естественном, математическом или логическом языке), для разрешения которой необходимы только логические рассуждения.

Учитывая требования ФГОС, авторы различных УМК для начальной школы включили в содержание учебников по математике значительное число логических задач. Это задачи на установление соответствия между элементами двух множеств, на упорядочивание множества по указанному признаку, на распознавание истинных и ложных высказываний, на построение выигрышных стратегий, на применение принципа Дирихле, на затруднительные положения (взвешивания, переливания, переправы, разезды), на перекладывание палочек, на установление закономерности, числовые лабиринты, магические фигуры, числовые ребусы и головоломки, математические фокусы и другие.

Предполагается, что учащиеся начальной школы будут решать такие задачи с помощью подбора, словесного рассуждения, построения таблицы, графа.

Под процессуальной логической задачей понимают задачу на нахождение и описание процесса достижения поставленной цели при определенных условиях. Основной отличительной особенностью таких задач является не какой-либо математический факт, а сам процесс получения этого факта, который выступает целью деятельности.

Можно выделить следующие основные виды процессуальных логических задач:

– по виду деятельности при решении задачи: эвристические и алгоритмические (линейные, разветвлённые, циклические);

– по сюжету: задачи на перевозку, задачи на переливание, на восстановление вычислительных примеров, на взвешивание, на геометрические построения;

– по средствам, задействованным при решении: задачи, решаемые с помощью блок-схем, с помощью таблиц, с использованием графа.

Анализ учебников по математике для начальной школы, в частности, образовательных систем «Школа России», «Школа 2100», «Перспектива», «Гармония», «Планета знаний», «Перспективная начальная школа», «Начальная школа XXI века» позволил выделить в них широкий спектр процессуальных логических задач: на переливание, на взвешивание, на перекладывание палочек (спичек), на восстановление числовых равенств, на геометрические построения, на заполнение магических квадратов, на прохождение числовых лабиринтов, «Черные ящики».

В качестве основных приемов решения процессуальных логических задач младшими школьниками используются подбор, словесное рассуждение, построение таблицы, блок-схемы, зарисовывание.

На наш взгляд, наиболее полно методика обучения учащихся решению процессуальных логических задач представлена в учебниках по математике образовательной системы «Школа 2100».

По данной программе приемы решения логических задач последовательно и систематически рассматриваются наравне с задачами других содержательных линий в соответствии со следующими подходами:

1) часть задач, доступных большинству учащихся данного возрастного уровня при специальном объяснении, даются в текущем году обучения;

2) для более сложных задач предусмотрен длительный пропедевтический период. Задачи этой группы в текущем году обучения выделяются звездочкой, предлагаются для решения только желающим и систематически рассматриваются в следующем учебном году;

3) в третью группу включены в основном задачи, трудно поддающиеся алгоритмизации. Один из приемов обучения решению таких задач – рассмотрение образцов их решений, приводимых в учебнике, иногда сопровождаемых эвристическими соображениями [2, с. 45].

Особую трудность для детей представляют процессуальные логические задачи на взвешивание. Смысл данного вида задач заключен в нахождении «фальшивого» объекта (монеты, кристалла, золотой пластинки и т.п.) при определенных условиях с помощью взвешивания на чашечных весах без гирь.

Ставится задача либо привести алгоритм отыскания «фальшивого» объекта, либо определить минимальное число взвешиваний, необходимых для его установления. Реже требуется ответить, возможно ли установить «фальшивый» объект за указанное количество взвешиваний.

При решении таких задач используется тот факт, что весы могут находиться в одном из трёх состояний:

- перевесила левая чашка;
- перевесила правая чашка;

- чашки находятся в равновесии.

Таким образом, единственное взвешивание сообщает один разряд в троичной системе счисления, а  $N$  взвешиваний позволяют разделить не более, чем  $3^N$  различных ситуаций [1]. Это важно при выяснении наименьшего необходимого количества взвешиваний и при доказательстве невозможности определить «фальшивый» объект за данное количество взвешиваний. Например, за два взвешивания невозможно точно выделить самую тяжелую из 10 монет, так как два взвешивания дают возможность разделить только  $3^2 = 9$  возможных ответов, а самой тяжелой может оказаться любая из 10 монет.

Сформулируем задачу на взвешивание в общем виде.

Пусть имеется  $m \geq 3$  одинаковых по виду монет. Все монеты, кроме одной, имеют одинаковую массу, а одна отличается от них по массе, но неизвестно, в какую сторону. Каким наименьшим числом взвешиваний на чашечных весах без гирь можно найти эту монету и выяснить её тип?

Наиболее точное её решение предложил Ф. Дж. Дайсон. Он доказал, что за  $n$  взвешиваний можно выделить фальшивую монету и определить её тип из  $m$  монет при  $m \leq \frac{1}{2}(3^n - 3)$  [5, с. 65]. Откуда следует формула для вычисления числа необходимых взвешиваний  $n = \log_3(2m+3)$ . Предположим, число монет  $m=10$ . Подставив в указанную формулу и учитывая, что  $n \in \mathbb{N}$ , получаем  $n \geq 3$ .

Работа над процессуальными логическими задачами на взвешивание начинается по программе «Школа 2100» в третьем классе. Обязательная для решения всем классом задача выглядит следующим образом: дано несколько одинаковых по внешнему виду монет, одна из которых фальшивая, причем заранее известно, она легче настоящих. Требуется на чашечных весах без гирь определить фальшивую монету за одно взвешивание. При этом подробно описываются действия героя задачи. Известно, что он поместил на каждой чашке весов по одной монете и одну монету отложил в сторону, после этого он безошибочно нашел фальшивую монету. Этот шаг героя раскрывает первый пункт алгоритма определения фальшивой монеты. Учащимся предлагается объяснить, как герой нашел фальшивую монету.

Решение данной задачи разбирается вместе с детьми. Заключается оно в следующем: надо положить по одной монете на чашки весов, а одну на стол. Если весы в равновесии, то фальшивая монета лежит на столе. Если весы не находятся в равновесии, то фальшивая монета более легкая (по условию) [2, с. 167]. На этом же уроке аналогичная задача на взвешивание несколько усложняется – добавляется четвертая настоящая монета. Учащиеся должны самостоятельно отыскать фальшивую монету, сначала несколькими взвешиваниями, затем одним.

На следующем уроке школьники решают задачу уже с шестью монетами. Фальшивая монета более тяжелая. Взвешивание необходимо произвести по условию два раза.

При затруднении детей решение разъясняется: необходимо разложить монеты в серии по три. Затем разложить монеты на чашки весов по три. Весы покажут серию монет, одна из которых фальшивая (более тяжелая монета). Ал-



горитм определения фальшивой монеты из трех имеющихся аналогичен алгоритму из первой задачи.

На последующих уроках детям предлагается серия задач на взвешивание. Эти задачи более сложные по сравнению с предыдущими, количество объектов увеличивается (было 3 объекта для взвешивания, затем 6, потом 8 и, наконец, 9). В ходе рассмотрения всех задач школьники должны сделать вывод, что все задачи на взвешивание решаются с помощью одного алгоритма: объекты делятся на серии по три; если число не кратно трем, то по три и в остатке либо одна, либо две монеты.

Ход решения задачи на взвешивание может быть двух видов:

– монеты раскладываются по три на чашки весов. Если весы не уравновешены, значит, фальшивая монета содержится в одной из троек монет, находящихся на весах (более легкой или более тяжелой – в зависимости от условия). Далее с этой найденной серией монет проводится работа согласно алгоритму нахождения фальшивой монеты из тройки;

– монеты раскладываются по три на чашки весов. Если весы уравновешены, значит, фальшивая монета находится среди монет, оставшихся на столе. Взвешивание продолжается по заданному алгоритму до тех пор, пока не будет выделена группа монет, среди которых находится фальшивая монета.

На последующих уроках детям предлагаются задачи на взвешивание для решения разными способами. При этом первый шаг алгоритма решения, как первого варианта, так и второго, наглядно представлен в учебнике.

Далее задачи продолжают усложняться. Сначала повторяют алгоритм решения задачи с девятью монетами, который представлен в учебнике в виде блок-схемы. Затем по заданному алгоритму находят фальшивую монету среди 10, 11, 12, 21 монет, отыскивая вариант решения с наименьшим количеством взвешиваний.

В дальнейшем задачи на взвешивание ученики решают самостоятельно. Сложность задач максимальна (задачи с 16, 18, 27 монетами).

По нашему мнению, методика обучения младших школьников решению процессуальных логических задач на взвешивание, представленная в учебниках по математике образовательной системы «Школа 2100», логически выстроена, доступна, направлена на развитие у детей логического мышления и интереса к математике, однако требует длительной, систематической работы учителя. Тем не менее данную методику можно рекомендовать к применению учителям начальной школы, работающим по другим образовательным программам.

#### **Список использованных источников**

1. Задачи на взвешивание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Задачи\\_на\\_взвешивание](https://ru.wikipedia.org/wiki/Задачи_на_взвешивание) (дата обращения: 10.04.2016).
2. Козлова, С. А. Математика 3 класс. Методические рекомендации для учителя / С. А. Козлова, А. Г. Рубин. – М. : Баласс, 2006. – 208 с.
3. Содержательная линия «Занимательные и нестандартные задачи» в учебниках «Моя математика» / Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. Г. Рубин, А. П. Тонких // Начальная школа: плюс До и После. – 2005. – № 9. – С. 44–48.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf) (дата обращения: 10.04.2016).

5. Эвнин, А. Ю. Задачи об определении фальшивой монеты на неустойчивых весах и метод Дайсона /А. Ю. Эвнин, В. С. Белокобыльский // Математика в школе. – 2009. – № 3. – С. 65–73.

## **ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАНИЦЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**Е. С. Маркелова**

Средне-Волжский институт ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции» (РПА Минюста России), г. Саранск, Россия

Наряду с проблемами, стоящими перед любым государством по обеспечению безопасности и сохранению мира, проблема охраны государственных границ – одна из наиболее важных. Из проблемы, затрагивающей конкретную страну, она превратилась в мировую, поэтому установление государственных границ между странами зачастую требует решения не только на региональном, но и на мировом уровне.

Во все времена одним из основных признаков государства являлась его государственная граница, определяющая территорию, на которую распространяются суверенитет и юрисдикция данного государства как органа власти.

Не раз за историю своего существования государственная граница нашей страны претерпевала изменения, связанные с войнами, с завоеваниями новых земель, а также с потерями своих территорий. В настоящее время общая протяженность границ России, которая определяется как линия и проходит по этой линии вертикальная поверхность, составляет 62 262 километра, состоящая из суши, вод, недр и воздушного пространства [1].

В целях защиты интересов личности, общества и государства режим государственной границы предполагает реализацию политических, экономических, правовых, военных, оперативных, организационных, технических, санитарных, экологических и иных мер.

Режим охраны государственной границы России состоит из следующих элементов: режима границы, пограничного режима, режима в пунктах пропуска через границу и особых полномочий пограничных войск, войск противовоздушной обороны и военно-морского флота. Каждый из этих элементов выполняет свои, свойственные только ему функции, но внутригосударственная стабильность достигается при условии надлежащего функционирования всех элементов системы, которая обеспечивает национальную безопасность, суверенитет, территориальную целостность [2].

Охрана государственной границы осуществляется войсками федеральной пограничной службы РФ в пределах приграничной территории и вооруженными силами РФ в воздушном пространстве и подводной среде в целях сохранения целостности государства [3].

Особые полномочия и задачи пограничной службы ФСБ России четко обозначены в российском законодательстве, в частности, в Законе от 01.04.1993 № 4730-1 «О Государственной границе Российской Федерации» и Федеральном законе от 03.04.1995 № 40-ФЗ «О Федеральной службе безопасности».

В целях разрешения вопросов, связанных с соблюдением режима государственной границы РФ, а также урегулирования пограничных инцидентов создан институт пограничных представителей (уполномоченных), которые осуществляют контроль за соблюдением режима государственной границы, обеспечением выполнения договоров о государственных границах, проведением расследования пограничных инцидентов.

В современной России одно из самых тревожных направлений с точки зрения пограничной безопасности – граница с Украиной. С начала вооруженного конфликта только в Ростовской области неоднократно нарушался режим границы, было пресечено сотни попыток незаконного перемещения через границу оружия и боеприпасов. Так, например, 5 июля 2014 года Российский КПП подвергся миномётному прицельному обстрелу со стороны Украины. Для защиты от незаконного вмешательства на территорию государства принимались меры по обустройству участков государственной границы. Так, в Ростовской области было возведено более 40 километров заграждений [4].

16 апреля 2014 года произошло очень важное и знаменательное событие – полуостров Крым и город-герой Севастополь вновь стали частью России, что способствовало расширению границ Российской Федерации. С присоединением двух новых субъектов в апреле 2014 года было образовано Пограничное управление ФСБ России по Республике Крым.

Совместно с защитой и охраной интересов нашего государства в пределах приграничной территории личный состав пограничной службы обеспечивает интересы Российской Федерации в исключительной экономической зоне, например, содействует охране природных запасов, морских биологических ресурсов, образующихся в реках России.

Помимо вновь созданных участков границ на юге нашей страны существуют и другие, наиболее протяженные участки границы с такими странами, как Казахстан, Китай, Монголия и Финляндия. Немалые по протяженности границы нашей страны также с Эстонией, Литвой, Латвией, Польшей. Самый маленький участок госграницы России с КНДР. Он едва превышает 40 километров.

Российские пограничники несут службу не только в нашей стране, но и за ее пределами. В частности, согласно межгосударственному договору пограничные войска России сейчас находятся на территории Армении, где осуществляют охрану границы с Турцией и с Ираном.

Ярким примером защиты нашего государства от международного терроризма стала военная операция российских летчиков на территории Сирии. Несмотря на то, что эта операция проходила вдали от российской границы, ее цель – недопущение распространения терроризма в страны Европы и на территорию России.

Другой серьезной угрозой безопасности границам нашего государства является расширение НАТО на Восток. В России с 1993 г. идет активная кампания против расширения НАТО. Одна из основных причин – угроза безопасности вблизи российских границ [5]. В настоящее время союзники НАТО готовятся к укреплению своих сил в Польше и странах Балтии, мотивируя это активностью военных действий на западе России [6].

Следует признать, что в современном мире продолжают существовать угрозы международной безопасности, так как военно-политическая обстановка остается достаточно напряженной. В связи с этим охрана и защита государственной границы Российской Федерации была и остается одной из наиболее важных составляющих в сфере поддержания мира, противодействия угроз международного терроризма и экстремизма.

#### **Список использованных источников**

1. Баринов, А. А. Формирование государственной границы Отечества : История и современность : дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / А. А. Баринов. – Москва, 2002. – 153 с.
2. Байманов, С. С. Правовое регулирование пограничной деятельности / С. С. Байманов // ФСБ России. Правовое регулирование деятельности федеральной службы безопасности по обеспечению национальной безопасности Российской Федерации: науч.-практ. комментарий / под ред. В. Н. Ушакова, И. Л. Трунова. – М., 2006. – 592 с.
3. Закон Российской Федерации от 1 апреля 1993 г. № 4730-1 «О Государственной границе Российской Федерации».
4. Сергеев, Д. Крымский рубеж: как охраняется самая опасная граница с Украиной [Электронный ресурс] / Д. Сергеев. – URL : <http://tvzvezda.ru/news/forces/content/201505280741-qera.htm>
5. Казанцев, Б. Б. Почему в Москве против расширения НАТО / Б. Б. Казанцев // Международная жизнь. – 1998. – № 4. – С. 62–63.
6. Марасов, М. Г. Военные аспекты обеспечения национальной безопасности России в условиях расширения НАТО на Восток : автореф. дисс. ... канд. полит. наук / М. Г. Марасов. – Н. Новгород, 1999. – 15 с.

## **МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**А. В. Маркова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Высшая цель музыкального образования заключается в передаче духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве в его наиболее полном и всестороннем виде, и развитии на этой основе положительных черт и свойств личности каждого ребенка. Основные средства достижения такой цели – постоянные и систематические встречи младших школьников с музыкой, развитие на этой основе потребности в ежедневном общении с высокими образцами художественного творчества. Одним из важнейших путей раз-

вития потребности в музыкальной деятельности является игровой метод. Данной проблемой занимались Н. А. Ветлугина, Э. П. Костина, Л. Н. Комисарова, М. А. Румер и др.

Наиболее эффективное решение проблемы вхождения в мир музыкальных образов связано с опорой на принцип образно-игрового вхождения в музыку. Он заключается в создании образно-игровых ситуаций, требующих от детей перевоплощения, усиленной работы фантазии, воображения. Исполнить песню – значит сыграть песню. Сценарист игры-песни (игры-танца, игры-произведения) детям заранее неизвестен, потому они сами выбирают себе роль и находят те выразительные средства, которые, как они считают, необходимы для выражения их образного видения. Принцип образно-игрового вхождения связан с импровизационностью и принципом «пройти путь рождения музыки» [1].

Специфика музыкально-игровой деятельности младших школьников заключается в том, что она подчинена единой учебной задаче-теме. Как показывает опыт, первоклассники ярко реагируют на саму «материю» музыки: тембр, темп, регистр и др. Потому педагогу достаточно лишь подчеркнуть в своем исполнении или при выборе музыкальной записи эти звуковые особенности, как процесс увлеченного слушания и исполнения музыки получит «разбег». Дети всем своим существом стремятся участвовать в «музыкальном театре» в волшебном музыкальном действии. Посмотрите на их лица, когда они передают тревогу при исполнении песни «Дин – дон» или когда все быстрее и быстрее раскручивают «Карусель» (песня-игра Д. Б. Кабалевского) [4, с. 45].

Постепенно игра приобретает иной характер, дети обнаруживают «дистанцию» между воображаемыми образами и своими постоянными жизненными представлениями. Обретается и большая независимость, избирательность, самостоятельность отношения детей к музыке, у школьников возрастает интенсивность общих для всех людей нравственных чувств. Художественное воображение – прямой союзник взрослости. Вот почему музыка оказывается ничем незаменимым источником духовного роста школьников. «Музыка – воображение – фантазия – сказка – творчество – такова дорожка, идя по которой, ребенок развивает свои духовные силы», – писал В. А. Сухомлинский [Цит. по кн: 4].

Итак, художественная игра обеспечивает преемственность музыкального развития учащихся на различных стадиях художественного взросления. Вместе с тем в каждом классе она имеет особенности в соответствии с возрастными особенностями школьников и возрастающим уровнем их музыкально-эстетической подготовки.

Одним из важнейших средств развития музыкальной деятельности детей являются **музыкально-дидактические игры**. Они объединяют все виды музыкальной деятельности: пение, слушание, движение под музыку, игру на инструментах.

Основное назначение музыкально-дидактических игр – формирование у детей музыкальных способностей, в доступной игровой форме помочь им разобраться в соотношении звуков по высотному развитию, развивать у них чувство ритма, тембровой и динамической слух, побуждать к самостоятельным действиям с применением знаний, полученных на музыкальных занятиях, активизи-

зировать вокально-хоровую деятельность. Музыкально-дидактические игры и пособия – ведущие дидактические средства, назначение которых – ввести ребенка в понимание свойств и качеств чувственно-воспринимаемых явлений. Трудность создания музыкально-дидактических игр заключается в том, что они не только должны быть созданы на основе современных дидактических положений, но и должны соответствовать определенным эстетическим требованиям. Взаимосвязь методов и приемов музыкального воспитания прослеживается в использовании музыкально-дидактических игр с сочетанием слуховой, зрительной наглядности и слова, слуховой наглядности и практического метода и комбинации этих приемов.

Музыкально-дидактические игры предполагают наличие определенных правил, игровых действий или сюжета. Дети могут использовать их не только на занятиях, но и в самостоятельной деятельности. Слушая музыкальное произведение, дети должны различать плавное и отрывистое движение мелодии, акцента, регистр, темп, тембр и другие, и выполнять движения, соответствующие характеру частей, образам персонажей (например, «Птички летают и птички клюют» Т. Ломовой, «Игра с бубном» Л. Шварца и другие) [6].

Развитие свойств музыкальных звуков (высота, продолжительность, динамика, тембр) лежит в основе развития музыкально-сенсорных способностей (Н. А. Ветлугина). Некоторые свойства звуков дети различают легко (динамика, тембр), другие – с большим трудом (звуковысотные, ритмические отношения) [2].

Развитие музыкально-сенсорных способностей является средством активизации слухового внимания детей, накопления первоначальных ориентировок в языке музыки. Как было отмечено, дети с легкостью усваивают представления о тембре и динамике звуков и труднее – о высоте и ритме. Поскольку основные музыкальные способности лежат в основе переживания выразительного содержания именно звуковысотных и ритмических движений, следует использовать в первую очередь музыкально-дидактические игры, моделирующие звуковысотные и ритмические отношения мелодий. Зрительная наглядность в образной форме моделирует отношения звуков к высоте и длительности.

Музыкально-дидактические игры, используемые в процессе пения, помогают нам научить детей петь выразительно, непринужденно, учат брать дыхание между музыкальными фразами, удерживать его до конца фразы. Дети поют песни различного характера. Постепенно они начинают понимать: чтобы передать то или иное настроение в песне, надо исполнять их по-разному: одни песни отрывисто или протяжно, другие – легко или плавно. Немаловажную роль в развитии у детей слуха, ритма играют распевки, проводимые на музыкальном занятии до разучивания какой-либо песни [3]. Обычно для распевки берут несложные музыкальные фразы из знакомых детям песен, попевок, которые дети поют с различных звуков. Одновременно они могут прохлопать ритмический рисунок, в дальнейшем отстучать его музыкальным молоточком на бубне или металлофоне (по одной пластинке).

Существуют различные классификации игр и пособий. Например, Н. А. Ветлугина разделяет игры для развития музыкально-сенсорных способно-

стей на настольные, подвижные, хороводные. За основание этой классификации взято развитие игровых действий детей [2].

Э. П. Костиной, Л. Н. Комисаровой разработаны настольные музыкально-дидактические игры для развития музыкально-сенсорных способностей [5]. Иногда игры и пособия подразделяются на основании вида музыкальной деятельности, который осваивается с их помощью. Так, методисты выделяют три группы музыкально-дидактических пособий:

- для развития музыкального восприятия;
- для различения характера музыки, элементов изобразительности;
- для развития средств музыкальной выразительности [5].

Аналогично можно подобрать музыкально-дидактические пособия для овладения детьми различными видами исполнительства (с пением, музыкально-ритмическими движениями, игрой на детских музыкальных инструментах).

Музыкально-дидактические игры обогащают детей новыми впечатлениями, развивают у них инициативу, самостоятельность, способность к восприятию, различению основных свойств музыкального звука. Педагогическая ценность музыкально-дидактических игр и пособий в том, что они открывают перед ребенком путь применения полученных знаний в жизненной практике. В процессе игры дети не только приобретают специальные музыкальные знания, у них формируются необходимые черты личности, и в первую очередь чувство товарищества, ответственности. Так часто приходится наблюдать, как дети играют в «концерт». Ребенок-артист, проникаясь ответственностью перед товарищами-зрителями, становится более собранным, серьезным, внимательным к выступлению. В игре редко отмечаются ошибки и срывы. Все это происходит за счет взаимосвязи методов и приемов музыкального воспитания, прослеживаемых в использовании музыкально-дидактических игр и пособий. Сочетание их может быть различным: слуховая, зрительная наглядность и слово; слуховая наглядность; слово и практические действия [3].

Музыкально-дидактические игры отличаются от пособий тем, что они предполагают наличие определенных правил, игровых действий, сюжета. Особенностью музыкально-дидактических игр является и то, что они могут использоваться детьми самостоятельно вне музыкальных занятий.

Поскольку одной из основных задач музыкального воспитания является развитие музыкальных способностей, можно классифицировать музыкальные игры именно по этому основанию – их возможностям в развитии каждой из трех основных музыкальных способностей ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма. При этом развитие музыкально-сенсорных способностей (прежде всего различение звуков по высоте и длительности) играет важную роль. Осознание этих свойств музыкальных звуков помогает воспроизведению их детьми. Например, в игре «Высокая лестница» А. Ветлугиной на развитие восприятия звуковысотные отношения мелодии смоделированы в виде 8-ступенчатой лестницы [2].

Игры для развития музыкально-слуховых представлений связаны с различием и воспроизведением звуковысотного движения. Поскольку в формировании музыкально-слуховых представлений большую роль играет моторика,

интеллектуальные, зрительные представления, опора на восприятие мелодии, для развития этой способности используются музыкально-дидактические игры и пособия, моделирующие отношения звуков на высоте (игра «Бубенчики» Н. А. Ветлугиной) [2], направление движения мелодии (игра «Музыкальная лесенка» Э. П. Костиной) [5] и включающие воспроизведение голосом или на музыкальном инструменте. При этом все методы (наглядный, словесный и практический) могут применяться в сочетании друг с другом. Возникновению первоначальных представлений о высоте звуков способствует зрительная и слуховая наглядность во взаимосвязи со словом. Примерами таких пособий могут быть попевки с показом картинок. Моделирование направления движения мелодии в таких играх и пособиях осуществляется многими способами: использование музыкальной лесенки, наборы разнозвучащих колокольчиков; выкладывание на карточках с нотным станом кружков, соответствующих высоте звуков мелодии. Это задание может быть дано детям в образной форме: передвижение кузнечика с цветка на цветок, нарисованных на разной высоте, в соответствии со звуками мелодии (игра «Ученый кузнечик»).

Как отмечала М. А. Румер, первым этапом в работе над высотностью следует считать различения ярких высотных контрастов в звучании. Этот этап чрезвычайно важен, так как должен создать у детей правильное понимание того, что значит в музыке высота звука, какие звуки называются высокими, а какие низкими. Дети должны не только научиться различать высотные контрасты, но овладевать также условной терминологией – «высоко-низко» [8].

Закрепляя понятие о высоте, можно даже провести такую игру: когда учитель играет песню в высоком регистре, учащиеся поднимают руки вверх, когда в среднем – держат их перед собой, когда в нижнем – опускают руки вниз. Это явится хорошей проверкой того, насколько дети освоили понятие высоты. Все эти примеры должны помочь связать дыхания в высоком регистре с определением его как высокого.

М. А. Румер писала, что музыка есть своего рода язык и в психологическом отношении вполне аналогична с речью. Она орудует звуками и создает слуховые образы, идеи, ассоциированные со звуками, которые, в свою очередь, у грамотных музыкантов ассоциированы со знаками-нотами» [8]. Знать музыкальную грамоту – значит: уметь узнавать в нотах музыкальное звучание, уметь слышать глазами; уметь переводить слуховые представления музыкальных звуков на ноты, записывать музыку, представления музыкальных звуков на ноты, записывать музыку, звучать письменами [8].

Вопросы воспитания ритмического чувства решаются на протяжении всех лет обучения в общеобразовательной школе. Без развитого чувства ритма практически невозможна никакая музыкальная деятельность. В музыкальной педагогике общеобразовательной школы накоплен интересный опыт и методические материалы по формированию метроритмического чувства, но он касается главным образом лишь начальной школы. В первом классе – это хлопки под музыку на основе метрической доли; во втором и третьем классах ритмические упражнения усложняются: вместе с пением детям предлагается отстукивать какой-либо оstinатный ритмический рисунок (в один-два такта). По мере освое-



ния подобных заданий и упражнений детям даются более сложные остигатные фигуры исходя из метроритмической особенности песни [7]. В третьем-четвертом классах рекомендуются звуковысотные ритмические остигатные рисунки: класс делится на две группы, каждый из которых исполняет свой ритм. Учитель добивается точности исполнения детьми «ритмического дуэта» без пения, а затем соединяет его с пением, поскольку на первых порах ритм песни «сбивает» ритм остигатной фигуры. По мере повторения этот навык закрепляется [7].

В последние годы в процессе формирования понятия ритма у школьников широкое распространение получил метод изучения ритмических структур по слоговым обозначениям. Сущность его заключается в том, что каждой ритмической единице соответствует определенное слоговое название. Как показала практика, наибольшую ценность этот метод имеет в до нотный и начальный нотный периоды, поскольку он активизирует внимание детей, эффективно подготавливает переход к чтению ритма по абсолютной системе. Обычно употребляются следующие символы: «та» – четверть, «ти» – восьмая, «та-а» – половинная. Применение этих слогов позволяет выполнять ритмические упражнения на определенной высоте: учитель играет или поет короткую попевку на удобном для пения звуке, а дети повторяют ее ритм хлопками и одновременно поют слоговые названия длительности. Постепенно задание усложняется: учитель играет небольшие мелодические построения, а ребята должны вычленить их ритмический рисунок, отстучать и спеть его. В процессе выполнения этих заданий у детей помимо формирования ритмического чувства выравниваются интонации, особенно у учащихся со слаборазвитым слухом. Усвоив суть слогов-символов «ти», «та», «та-а», дети легко исполняют различные ритмические группы из этих длительностей, выполненные на специальных табличках. Видя перед собой во время пения такие карточки, дети могут отхлопать довольно сложный остигатный ритмический рисунок. Активная деятельность учащихся в процессе усвоения описанных ритмических упражнений, заданий эффективно формирует ритмическое чувство, развивает творческую инициативу, воспитывает интерес к собственному участию в музыкальной деятельности [6].

Игры и пособия для развития ладового чувства способствуют узнаванию знакомых мелодий, определенного характера музыки, смены настроений в отдельных частях произведения, различению жанра, оценке правильности звучания мелодии. Здесь могут применяться все виды игр (настольные, подвижные и хороводные) и пособий.

В первом классе главной задачей является развить музыкальный слух детей и научить их элементарно осмысливать свои музыкальные впечатления. Дети должны различать наиболее характерные особенности музыкальных звуков – их высоту и длительность. Для этого наиболее целесообразно использовать те песни, которые они разучивают, которые повторяют много раз. Из песен, намеченных для первого полугодия, очень удобны: «Скок, скок, поскок» и начала песни «Во поле береза стояла».

Учитель должен обратить внимание детей на то, что звуки в мелодии разные, одни выше (тоньше), другие ниже (гуще), а некоторые одной высоты. Они

то сменяются быстро, то протягиваются дольше. Удачен прием, которым пользуются многие учителя: при пении они как бы рисуют рукой в воздухе мелодию, отмечая при этом и высоту, и длительность каждого звука. Однако соответствующая зарисовка на доске или на плакате и более точна, и более наглядна, так как дети видят перед собой все посторонние мелодии.

Постепенно между слуховым и зрительным восприятием мелодии образуется крепкая связь. Как известно, рисунок ноты показывает ее длительность. С показа ноты как знака длительности и начинается освоение нотной записи. Уже при пении песен по рисункам внимание детей привлекают к тому, что одни звуки тянутся дольше, другие – меньше. Итак, объясняется детям, что для записи музыки существуют особые знаки-ноты, которые различаются по продолжительности. Пользуясь музыкальной терминологией, мы назвали бы эти ноты восьмыми и четвертями. Но для учащихся первого класса эти термины непонятны. Поэтому мы определяем ноты как более короткие и более долгие. Теперь можно песни записывать нотными знаками, хотя еще и без нотного станна. Таким путем дети при пении песен по рисункам подводятся к пониманию нотного знака, который показывает длительность звука, а также к представлению о повышении и понижении звуков в мелодии о звукоряде.

Во втором полугодии дети знакомятся с записью нот на нотном стане. Не все разучиваемые песни могут быть спеты, даже частично, по нотам. Порядок усвоения нот должен быть подчинен системе обучения пению. Итак, разучивание песен по нотам способствует закреплению знаний нотной грамоты. А нотная грамота, в свою очередь, помогает более точно исполнять песни, быстрее запоминать их, способствует развитию музыкального слуха [6].

Из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что музыкально-дидактические игры являются доступно эффективным средством развития музыкальных способностей, звуков по высотному развитию, чувства ритма, тембрового и динамического слуха, пению по нотам и средством активизации интереса к музыкальной деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : Владос, 2003. – 174 с.
2. Ветлугина, Н. А. Музыкальный букварь / Н. А. Ветлугина. – М. : Москва, 1969. – 110 с.
3. Жданова, Т. А. Игровой метод в развитии музыкально-воспитательных интересов младших школьников в детском хоре / Т. А. Жданова // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Просвещение, 1983. – Вып. 13. – С. 92–97.
4. Кабалевский, Д. Б. Музыка и музыкальное воспитание / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 119 с.
5. Комиссарова, Л. Н. Наглядные средства в музыкальном воспитании младших школьников / Л. Н. Комиссарова, Э. П. Костина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
6. Осеннева, М. С. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом / М. С. Осеннева, В. А. Самарин, Л. И. Уколова. – М. : Академия, 1999. – 305 с.
7. Ригина, Г. С. О некоторых вопросах обучения младших школьников музыкальной грамоте / Г. С. Ригина // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Просвещение, 1972. – Вып. 8. – С. 79–85.

8. Румер, М. А. Связь нотной грамоты с пением / М. А. Румер // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Просвещение, 1961. – Вып. 1. – С. 67–76.

## **ПОГРЕБЕНИЯ С ОРУЖИЕМ ИЗ РАЖКИНСКОГО (ДРЕВНЕМОРДОВСКОГО) МОГИЛЬНИКА II–IV ВВ. В ВЕРХНЕМ ПРИМОКШАНЬЕ**

**Н. С. Массева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ражкинский могильник был открыт во время хозяйственных работ и обследован археологической экспедицией Пензенского областного краеведческого музея и Пензенского государственного педагогического института им. В. Г. Белинского в 1956–1957 гг. под руководством М. Р. Полесских, когда им было исследовано 19 захоронений. Он был связан с древнемордовской культурой III–IV вв. [6, с. 160]. Некрополь располагается на пологом склоне первой надпойменной террасы старицы р. Мокша, в 1,6 км к востоку от впадения в Мокшу р. Атмис, непосредственно на западной окраине д. Ражки Нижнеломовского района Пензенской области.

В результате работ 1956–1957 гг., которые были продолжены экспедицией Мордовского пединститута и Пензенского университета в 2012 и 2015 гг., было исследовано 62 погребения, из которых мужские – 12 (19 % от общего числа погребений), женские – 16 (25 %) и неопределенные – 34 (56 %).

Обращаем внимание на незначительное количество мужских погребений, содержащих предметы вооружения. Они обнаружены в ходе раскопок 2015 г. и представлены в комплексах погребений 51 и 47. В предметы вооружения нами не включались такие категории предметов, как железные топоры (проушные и втульчатые) и ножи, которые представляли собой универсальные орудия.

**Погребение 47.** В плане могила имела подпрямоугольную форму с закругленными углами (рис. 18; 19), слегка изогнутую в центральной части. Яма была вытянута по линии ССЗ–ЮЮВ (341–161°). Ее длина составляет 260 см, наибольшая ширина в средней части – 68 см глубиной 24 см. Стенки ямы слегка наклонные, дно довольно ровное. Засыпка – темно-серый гумусированный суглинок с включениями материковой крошки и угольков, преимущественно в северной части ямы.

Захоронение мужское. От костяка сохранились фрагменты черепа, нижняя челюсть, плечевые и правая локтевая кости рук, фрагмент левой части таза, правая и левая бедренные кости и фрагменты правой и левой больших берцовых костей. Судя по их расположению, погребение совершено по обряду трупоположения, вытянуто на спине головой около (341°), череп лежал лицевой стороной вверх, правая рука уложена в области паха.

В изголовье умершего лежала железная пряжка (рис. 1–2). Здесь же, слева – железный наконечник копья (рис. 1–3).

Справа, в предполагаемой области пояса расчищен железный нож (рис. 1–7), рядом с рукоятью которого находились две бронзовые спирали (рис. 1–8), вероятно, украшавшие ножны. Слева от таза лежал кремь (рис. 1–10).

Около левой берцовой кости был положен железный проушной топор лезвием вверх (рис. 1–15).

В ногах был поставлен глиняный лепной сосуд с примесью шамота мелкой и средней консистенции (рис. 1–16).

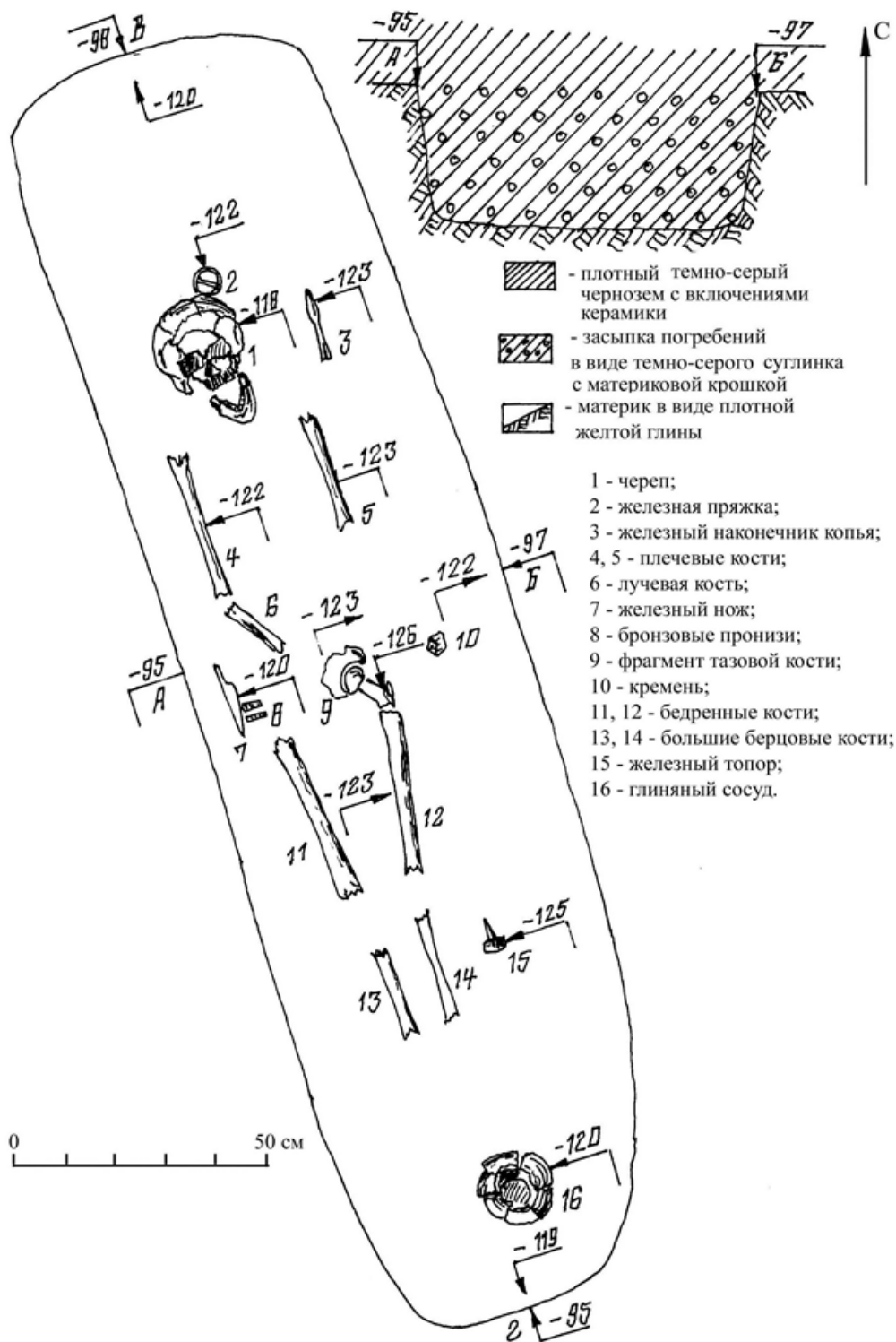
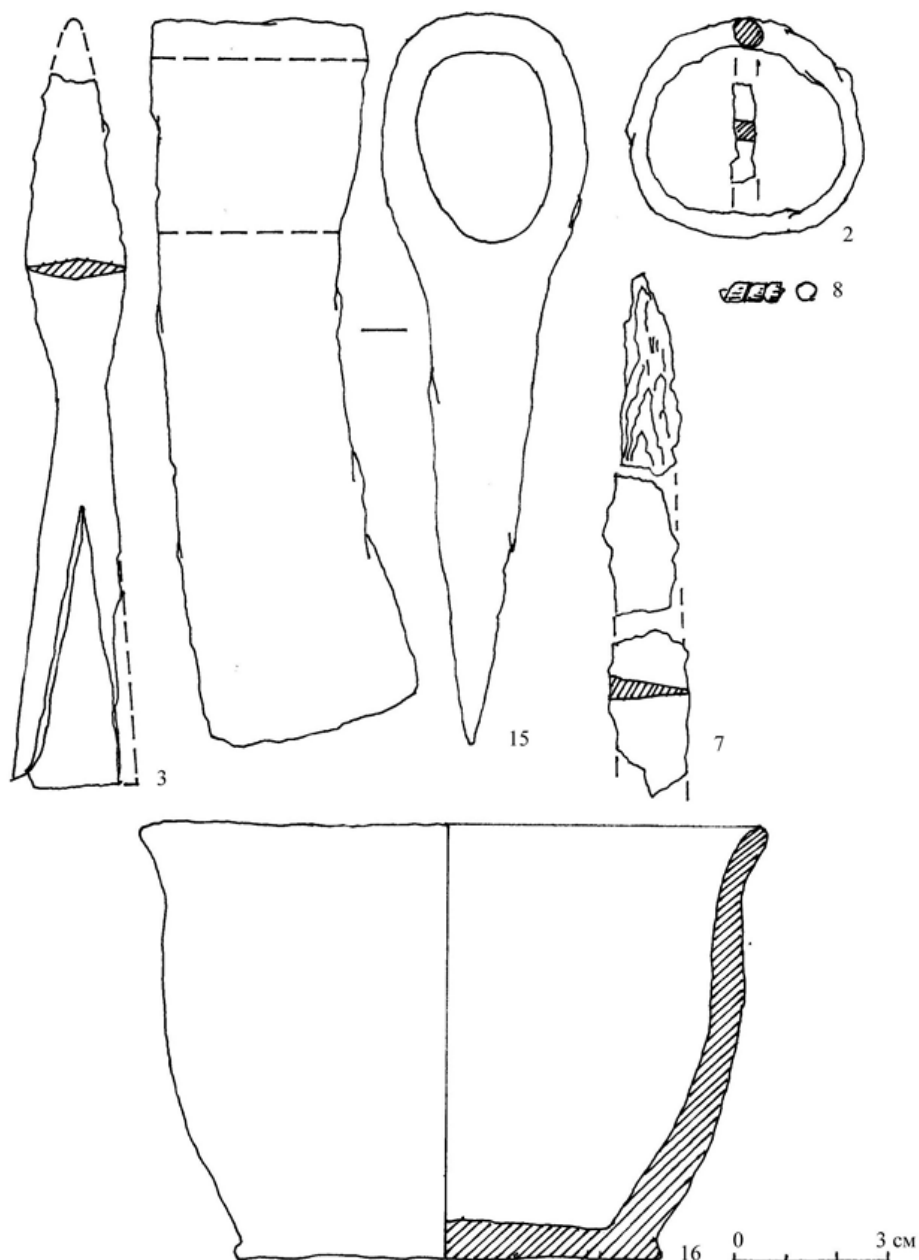


Рис. 1. Ражкинский могильник. Раскопки 2015 г. План погребения 47.



**Рис. 2.** Разжкинский могильник. Раскопки 2015 г. Инвентарь погребения 47.  
(2, 3, 7, 15 – железо; 16 – глина; 8 – бронза)

*Номера рисунков находок соответствуют номерам на плане погребения.*

**Погребение 51.** В плане могила имела подпрямоугольную форму с закругленными углами (рис. 3). Яма была вытянута по линии СЗ–ЮВ (329–149°). Ее длина составляет 341 см, ширина в средней части – 110 см глубиной 26 см. Стенки ямы слегка наклонные. Дно слегка покатое к северо-западу с отметками от -107 в северо-западной части до -105 – в юго-восточной. Засыпка – темно-серый гумусированный суглинок с включениями материковой крошки и угольков.

Погребение мужское. Совершено по обряду труположения, с последующим ритуальным разрушением костяка. От костяка сохранились плечевые кости, большие берцовые кости, бедренные кости, локтевая кость, правая лучевая

кость, фрагменты малой берцовой кости, фрагмент черепа, пястные кости и фаланги пальцев рук. Умерший был, скорее всего, положен головой на СЗ (329°).

В северо-западной части, предположительно в изголовье, расчищены позвонки животного (рис. 3-1), развал глиняного сосуда (рис. 3-2) и железный наконечник копья (рис. 3-3).

В центральной части ямы, между большой берцовой костью и правой бедренной костью, лежал фрагмент керамики (рис. 3-6).

В юго-восточной части ямы, предположительно в ногах, обнаружены железные удила (рис. 3-16).

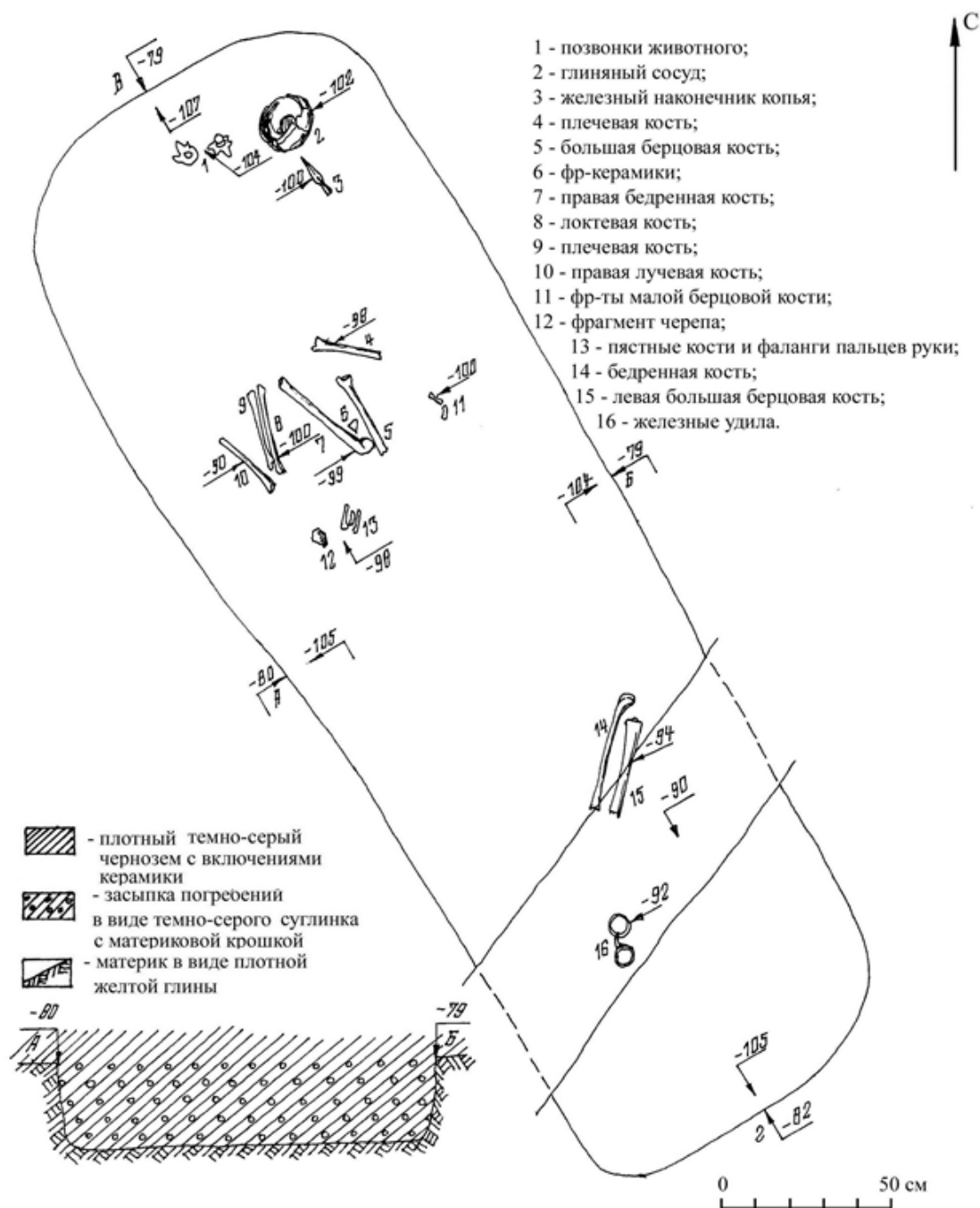
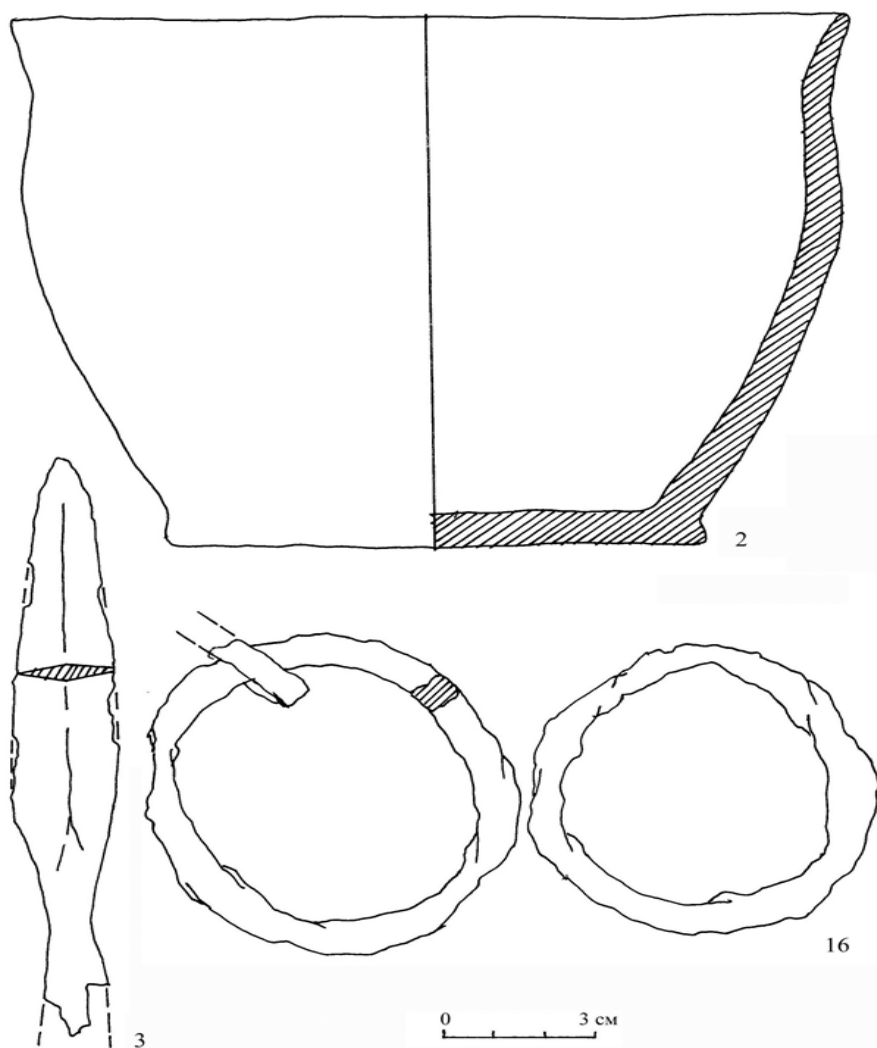


Рис. 3. Ражкинский могильник. Раскопки 2015 г. План погребения 51.



**Рис. 4.** Ражкинский могильник. Раскопки 2015 г. Инвентарь погребения 51.  
 (3, 16 – железо; 2 – глина; 8 – бронза)  
 Номера рисунков находок соответствуют номерам на плане погребения.

Инвентарь рассматриваемых погребений не имеет узко датирующих вещей. Так, например, железные удила с двусоставными кольчатыми псалями (рис. 4–16) имеют наиболее простую и очень распространенную форму. Они были широко распространены в памятниках Европы и Сибири. От кольчатых удили позднего времени удила III–IV вв. отличаются легкостью конструкции – тонкими звеньями грызла и кольцами [3, с. 40].

Проушные железные топоры с клиновидным лезвием зафиксированы в Ражкинском и Тезиковском могильниках Верхнего Примокшанья (рис. 20, 2) [5, с. 116]. Чаше они встречаются в рязанско-окских древностях (рис. 21, 5, 22, 3) [1, с. 141], где их появление связывается с инфильтрацией в местную среду носителей Верхнеокской мощинской культуры [2, с. 43]. Топор этого типа из Усть-Узинского могильника может быть датирован не позднее III в. и, скорее всего, второй половиной этого столетия [3, с. 44].

Особый интерес вызывают наконечники копий (рис. 2–3; 4–3). Они имеют миниатюрную форму, их длина составляет около 15 см, в том числе лезвия –

7 см при ширине пера – 2 см, расширенного в нижней части. По наблюдениям В. Н. Шитова, для древнемордовских памятников второй четверти I тыс. н. э. характерны совершенно иные образцы этого вида оружия: это экземпляры с коротким пером и удлинённой втулкой, длинным широким лезвием, имеющим низко опущенные плечики и двушипные наконечники дротиков (рис. 1, 1–7) [7, с. 114]. В мужском погребении 19, изученном М. Р. Полесских, также встречен наконечник с двушипным пером [4, с. 52].

Следует отметить, что древнемордовские могильники второй четверти I тыс. н. э. в Верхнем Примокшанье единичны. К настоящему времени известен лишь Ражкинский могильник, который в результате исследований 2015 года может быть датирован II–III вв. н. э., и не далеко расположенный от него Тезиковский могильник второй половины IV в. н. э. Среди мужских захоронений только 25 % погребённых содержат предметы вооружения, что свидетельствует о незначительной милитаризации общества. Это, возможно, объясняется определённой стабильностью в мордовском обществе Верхнего Примокшанья, обусловленной слабой заселённостью района. Не исключено, что местные кузнецы, судя по морфологическим признакам наконечников, были слабо знакомы с традициями оружейного дела, общая канва которого прослеживается по материалам могильника поволжских финнов в позднеримское время и эпоху великого переселения народов.

#### Список использованных источников

1. Ахмедов, И. Р. Вещевые комплексы могильника Заречье 4 / И. Р. Ахмедов, И. В. Белоцерковская // Археологические памятники Окского бассейна. – Рязань, 1996. – С. 104–141.
2. Белоцерковская И. В. Верхнеокские элементы в культуре рязанско-окских могильников / И. В. Белоцерковская // Исследования П. Д. Степанова и этнокультурные процессы древности и современности : материалы Междунар. науч. конф., посвященной 100-летию П. Д. Степанова. – Саранск : Мордов. гос. ун-т, 1999. – С. 37–43.
3. Гришаков, В. В. Мордовские племена накануне великого переселения народов / В. В. Гришаков и др. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т. – 2016. – 195 с.
4. Гришаков, В. В. Население верховьев Мокши и Суры накануне средневековья / В. В. Гришаков. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2005. – 95 с.
5. Гришаков, В. В. Хронология мордовских древностей III–IV вв. Верхнего Посурья и Примокшанья / В. В. Гришаков // Пензенский археологический сборник : межрегиональн. сб. науч. трудов / Пенза : Пенз. ин-т развития образования, 2008. – С. 82–137.
6. Полесских, М. Р. Ражкинский могильник / М. Р. Полесских // Археология Восточно-европейской степи. – Саратов, 1991. – Вып. 2. – С. 152–167.
7. Шитов, В. Н. Древнемордовские наконечники копий III – начала XI в. / В. Н. Шитов // Материалы по истории, археологии и этнографии Мордовии. Труды МНИИЯЛИЭ. – Саранск, 1977. – Вып. 54. – С. 114–117.



# РЕАЛИЗАЦИЯ МАКСИМЫ ТАКТА В РЕЧЕВОМ АКТЕ ВЕЖЛИВОСТИ «ПРОСЬБА» (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

И. А. Мацкова

Белгородский национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Вежливость – это нравственно-этическое качество личности, характеризующее проявление любви к людям. Это форма уважительного отношения одного человека к другому, выражающегося в культуре речи, в сдержанности мимики, в движениях, а также «в проявлении такта, терпения, деликатности, умения слушать и понимать, уступать друг другу» [1, с. 264].

Категорию вежливости можно рассматривать как регулятор речевого поведения, которая влияет на выбор определённого набора средств общения.

В связи с этим в науку было введено понятие «лингвистическая вежливость», которое лежит в основе концепции «вежливость как лицо», разработанной П. Брауном и С. Левинсоном. Под лингвистической вежливостью понимается система коммуникативных стратегий и тактик, которые направлены на сохранение лица, как говорящего, так и слушающего. П. Браун и С. Левинсон различают позитивную и негативную вежливость [5, с.129]. Позитивная вежливость проявляется через комплименты, путем демонстрации внимания к собеседнику. Таким образом, говорящие выражают свою симпатию и солидарность, указывают на то, что их взгляды совпадают. Позитивная вежливость применяется прежде всего в актах, где отражается личное мнение собеседников к происходящему. Данная стратегия направлена на установление контакта между людьми. Негативная вежливость направлена на дистанцированное поведение, когда человек четко дает понять, что он нуждается в неприкосновенности своей территории, подчеркивая тем самым независимость его личности. Негативную вежливость можно охарактеризовать как сдержанную, официальную. Все возможные недопонимания и нарушения личной территории сглаживаются извинениями или переменной темы. Данная стратегия характерна для побудительных речевых актов, к примеру, для выражения просьб. Согласно мнению П. Брауна и С. Левинсона (см. также: 5 с.146), для достижения целей коммуникации необходимо сочетать стратегию сближения и дистанцирования. Вступая в общение, применение позитивной вежливости является необходимым условием, чтобы расположить к себе собеседника, но нужно и не забывать о соблюдении дистанции, и не приближаться слишком близко. Выбор той и иной стратегии зависит от культурных особенностей страны. Авторы подчеркивают, что негативная вежливость является нормой общения в западных культурах.

Изучение речевых максим в рамках лингвистической вежливости подразумевает выявление тех коммуникативных стратегий, которые соответствуют требованиям этих максим. Основоположником теории «Вежливость как максимы» является Дж. Лич. В своей работе он выделял следующие максимы [7, с. 67]:

1. максима такта;

2. максима великодушия;
3. максима одобрения;
4. максима скромности;
5. максима согласия;
6. максима симпатии.

Максима такта определяет границы личного пространства. В любом коммуникативном акте участники рассчитывают на свою личную сферу, поэтому обсуждать стоит лишь те темы, которые ими обозначены как допустимые. Соблюдение сформулированных максим общения помогает достичь взаимопонимания между собеседниками, уменьшить риск возможных коммуникативных неудач, как для говорящего, так и для слушающего. Но Дж. Лич не настаивал на уникальности введенных им максим и подчеркивал, что в разных странах предпочтение отдается разным максима́м в соответствии с культурными особенностями.

Максима такта находит более яркое отражение в директивных речевых актах, таких как просьба, целью которого является оказание влияния на собеседника, чтобы изменить его состояние или поведение, побудить к какому-либо действию. Для просьб характерна негативная вежливость, то есть поведение человека направлено на его дистанцирование относительно собеседника, так как в процессе общения человек всегда стремится к сохранению дистанции между ним и его собеседником, значимым также является наличие неприкосновенной личной сферы или личного пространства. Для человека важным является осознание того, что он неограничен в принятии решения, поэтому говорящий должен вести себя так, чтобы не нарушить личные интересы слушающего и сохранить при этом свое «позитивное лицо». То есть просьбы должны звучать максимально вежливо и корректно. Чтобы акт коммуникации состоялся, необходимо проявить уважение к слушающему [2, с. 155].

В немецком языке максима такта реализуется в речевом акте «просьба» за счет употребления следующих индикаторов вежливости:

1. Употребление модальных глаголов *können*, *müssen*, *sollen*, *wollen*, *dürfen*. Они могут употребляться в сослагательном и изъявительном наклонении, в утвердительной, отрицательной или вопросительной форме. Использование модальных глаголов при косвенном выражении просьб снижает уровень категоричности, настойчивости и прямолинейности высказывания. С одной стороны, говорящий выражает свои намерения и желания, а с другой стороны, не нарушает при этом и принципы вежливости, так как решение принимает собеседник: «*Ich möchte Frau Schnier sprechen, – sagte ich*» [4, с. 84]. Глагол *dürfen* служит для выражения просьбы в виде разрешения сделать что-либо: «*Darf ich vielleicht nachmittags zu Ihnen in die Kabine kommen...?*» [8, с. 37]. Выражение просьб в виде разрешения указывает на то, что говорящий соблюдает границы личного пространства собеседника и в случае отказа не собирается их нарушать. Модальный глагол *wollen* употребляется для выражения просьбы в виде приглашения или предложения совершить какое-либо действие: «*Wollen Sie nicht wenigstens jetzt mit mir hinaus zum Abendessen?*» [9, с. 62].

2. Модальные и смысловые глаголы, выражающие просьбу, могут заменяться в речи конструкциями Конъюктива, которые стали уже клишированными. Это выражения «Es wäre...», «würden + Infinitiv». Чаще всего они употребляются в просьбах: «Es wäre mir lieber, du würdest den soliden Weg wählen, den Genneholm vorschlägt» [4, с. 168], «Vielleicht wäre es da am besten, gnädige Frau, ich nehme eine allgemeine Untersuchung vor...» [9, с. 251]. В просьбах и советах такого типа отсутствует прямолинейность и настойчивость. Они не воспринимаются слушающим как целенаправленное воздействие на его поведение, а наоборот, являются проявлением тактичности по отношению к собеседнику. Говорящий не настаивает на своих интересах, а учитывает желания и намерения собеседника. Фразы с сослагательным наклонением звучат максимально вежливо.

3. Оттенок вежливости передают некоторые частицы. К ним относятся:

а) частица *bitte*, которая является самым распространенным индикатором вежливости. В просьбах она употребляется совместно с модальными и смысловыми глаголами, что подчеркивает их значение и эмоциональное состояние говорящего: «Bitte helfen Sie mir! Um Himmels willen, helfen Sie, erklären Sie mir!» [9, с. 256].

б) частица *vielleicht* как средство выражения вежливости, придает высказыванию оттенок неуверенности. За счет этого между собеседниками возникает некая дистанция, которая и выражает вежливое отношение говорящего к слушающему: «Vielleicht gehen wir hinüber in mein Büro drüben im Verwaltungsgebäude...» [9, с. 247]. Данный пример иллюстрирует ненавязчивую просьбу-предложение, тем самым говорящий предоставляет своему собеседнику право выбора и не ограничивает его свободу.

с) для смягчения просьбы усиления оттенка вежливости служат частицы *nur*, *mal* и отрицательная частица *nicht*: «Bitte, setzen Sie sich nur hin, ich gehe schon wieder», «Junge, sieh mal hier», «Ich rechnete wieder und sagte, – Könnten Sie nicht das Gepäck im Taxi mitnehmen?» [4, с. 169]. В предложении они конкретизируют намерения говорящего: «Sag mir nur, dass du's weißt», «Lassen Sie doch diesen Unsinn, Schnier. Was haben Sie nur?», «Aber erlauben Sie mal» [4, с. 233].

д) для тактичного выражения просьб служит также частица *doch*. Такие просьбы звучат более конкретно, но в тоже время вежливо. Структура и форма высказывания указывают на то, что говорящий надеется на положительный ответ: «Aber Sie kommen doch morgen wieder? Nicht wahr» [9, с. 82], «Aber wenigstens zum Auto darf ich Sie doch begleiten» [9, с. 318].

4. Максима такта реализуется при употреблении местоимения 3 лица множественного числа *Sie* как в письменной, так и в устной речи. В грамматике немецкого языка Duden эту форму обозначают термином «Höflichkeitsform». Но всегда обращение к человеку только на «Вы» является достаточным, поэтому номинальные обращения являются важным условием вежливого общения. Будет более тактично, если обратиться к человеку по имени, упомянув о его профессии, ученой степени или дворянском титуле. В данном аспекте немецкий

язык характеризуется своим многообразием. Если человек обладает несколькими званиями, учеными степенями или дворянский титулом, то более вежливо будет обратиться к нему, назвав тот титул или звание, которое выше рангом: «Entschuldigen Sie, Herr Baron, seine Ungezogenheit» [8, с. 327]. Говорящий может и не испытывать искреннего уважения к собеседнику, а лишь пытаться соответствовать установленным нормам и правилам речевого поведения.

Что касается формы выражения просьб, то, по мнению П. Брауна и С. Левинсона, в речи необходимо использовать более общие высказывания, которые на первый взгляд никак не связаны с целями говорящего, в таком случае возрастают шансы на успешное общение.

Таким образом, можно сказать, что такт является важным условием успешного общения, который реализуется в речи в рамках «негативной вежливости», которая направлена на установление дистанции между собеседниками. Соблюдение требований максимы такта в директивном речевом акте «просьба» основывается не только на употреблении определенных индикаторов вежливости (модальные глаголы, конструкции Конъюктива, частицы, местоимения, номинальные обращения), но и на использовании таких коммуникативных стратегий, как:

1. косвенное выражение просьб;
2. выражение мнимого или искреннего уважения;
3. соблюдение границ личного пространства и пространства собеседника;
4. ориентация на интересы собеседника;
5. неограниченность собеседника в принятии решения.

При этом основной целью остается минимизация возможных коммуникативных неудач для обоих собеседников, которые должны заботиться не только о сохранении своего собственного «позитивного лица», но и «позитивного лица» партнера по общению. Акт коммуникации должен пройти успешно для обеих сторон.

#### Список использованных источников

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 927 с.
2. Формановская, Н. И. Речевое общение коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – М. : Русский язык, 2002. – 214 с.
3. Формановская, Н. И. Русский и немецкий речевой этикет: сходства и различия / Н. И. Формановская. – М. : Высшая школа, 2010. – 120 с.
4. Böll, H. Ansichten eines Clowns / H. Böll. – М. : Капо, 2009. – 352 с.
5. Brown, P. Politeness: Some universals in language usage / P. Brown, S. C. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 345 p.
6. Brown, P. Universals in language usage: politeness phenomena / P. Brown, S. C. Levinson. – N. Y. : Cambridge University Press, 1978. – 289 p.
7. Leech, G. N. Principles of pragmatics / G. N. Leech. – N. Y. : Longman, 1983. – 278 p.
8. Zweig, S. Novellen / S. Zweig. – М. : Капо, 2010. – 352 с.
9. Zweig, S. Ungeduld des Herzens / S. Zweig. – М. : АСТ, 2012. – 416 с.

# ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНЫХ РАССКАЗОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, СОСТАВЛЕННЫХ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНОСТИ И ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА

Н. Ю. Медведева

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Обучение сюжетному рассказыванию осуществляется в детском саду в рамках реализации задач развития связной речи. Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания. Данное содержание, при условии его целостности, структурной выдержанности, связности, в языкознании принято называть текстом. Обращение к лингвистике текста позволяет определить содержание и педагогические аспекты методики развития связной речи. Данная наука лингвистического цикла выделяет три функционально различных типа текста: описание, повествование, рассуждение. Интересующий нас тип связного высказывания – повествование – служит для рассказа о развивающихся событиях или состояниях.

С опорой на учения лингвистики текста современная методика [1] подчеркивает те характеристики сюжетных рассказов, которые необходимо учитывать воспитателю в определении содержания, форм и методов обучающей работы. Основное назначение повествования – передать развитие действия или состояния предмета, которое включает следующие друг за другом сценки, картины. Материал в нем излагается на основе тех смысловых связей, которые подсказаны жизненной ситуацией. Его основой является сюжет, разворачивающийся во времени.

Повествование отличается от других типов текстов и структура: он начинается с экспозиции, которая знакомит со временем и местом события (действия). Затем следует завязка (начало действия или причина события). После этого повествование продолжается развитием события и кульминацией, которая разрешается развязкой. Повествование как тип речи противопоставляется описанию. Если описание отличается статичностью, потому что выполняет функцию перечисления одновременных или постоянных признаков предмета (в широком смысле слова), то повествование динамично, так как выражает разворачивающиеся действия или состояния.

В повествовании говорится о каких-либо событиях, связанных временными и причинными связями. В текстах данного типа есть сюжет (этим они близки к рассказу как литературно-художественному жанру). Последовательность изложений событий обычно определяется ходом изобразительных событий; могут действовать персонажи; может быть передан диалог между ними; главное внимание уделено фактам, событиям (в тексте преобладают существительные, глаголы); в повествовании могут быть элементы описания, рассуждения.

Экспериментальное исследование с целью определения особенностей составления старшими дошкольниками сюжетных рассказов проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребёнка – Детский сад № 8 «Дворец детской радости» города Чебоксары Чувашской Республики. В обследовании участвовало 40 детей в возрасте 5–6 лет из двух параллельных примерно одинаковых по уровням развития старших групп. Одна из них была определена как экспериментальная (ЭГ), другая как контрольная (КГ).

В ходе диагностики применялась методика О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной [2]. Дети составляли рассказ по серии сюжетных картинок («Кормушка для птичек») и на основе личного опыта («Игры зимой»).

Результаты обследования детей по первой методике показывают, что большинство воспитанников обеих групп имеют высокий и средний уровни развития умений составлять рассказ по серии сюжетных картинок. Низкий уровень зафиксирован у 22,5 % испытуемых из общего числа обследованных.

Изучение данных диагностики показывает, что результаты детей ЭГ и КГ примерно одинаковые. Высокий уровень в ЭГ отмечен у 8 детей (40 %), в КГ этот показатель чуть ниже, он обнаружен у 7 детей (35 %). Дети, показавшие высокий уровень, обнаружили умения структурно правильно выстроить рассказ: «Это произошло зимой. Дети увидели в окно птичек и поняли, что им нечего есть зимой. Поэтому дети решили сделать кормушки... И вот дети пошли на улицу и повесили кормушки на дерево...» (Платон К., ЭГ). Тексты детей не только логичны и последовательны, но и интересны по содержанию: «Я расскажу рассказ. Наступила зимушка-зима. Зимой зверям и птицам часто нечего есть, потому что везде снег, и им не видно их еду, которую они привыкли всегда есть. И вот тогда дети подумали, что хорошо бы было сделать кормушки для птиц. И они сели их делать. Птички смотрели в окошко, как дети делают для них кормушки. Дети пошли на улицу и повесили на деревьях кормушки...» (Полина Т., КГ).

Рассказы озвучивались детьми плавно, без ненужных пауз, их речь достаточно выразительная. Ребята в целом грамматически правильно строят фразы. Кроме того, нужно отметить появление у детей этого уровня особого интереса к подобному виду заданий. Они с воодушевлением принимались за выполнение задания, с радостью делились своими рассказами.

Средний уровень в обеих группах показали по 8 детей (40 %). Анализ высказываний детей позволил обнаружить их недостаточную целостность: «Они веселые .. смеются. Птички едят корм... Дети радуются, а птички летают ... Они смеются ... Снег лежит, птичка летает. Видел такую» (Илья Г., КГ).

Наиболее распространенным средством связи в рассказах детей является местоименная: «Они веселые .. они прилетели ... они их повесили... они смеются .. » (Катя М., ЭГ). Дети допускают повторы слов или словосочетаний. «Друзья сделали кормушки...Они их сделали и повесили... Друзья повесили кормушки на деревьях... На березе тоже» (Лиза А., ЭГ). Или: «Птички прилетели... дети повесили кормушки, и птички прилетели и начали есть... »

(Женя М., КГ). Рассказ Софьи М.: «Птицы смотрели в окне, как они их делают. Потом они решили пойти на улицу и повесить кормушки на дереве. Потом они насыпали зерно в кормушки. Сразу же прилетели птицы и начали есть зерно. Они очень обрадовались, что сделали кормушки и накормили птиц» (КГ). Как видно из примеров нередки в сочинениях детей и грамматические ошибки.

Низкий уровень в ЭГ отмечен у 4 детей, что составляет 20 %, а в КГ – у 5 детей (25 %). Наиболее типичной особенностью рассказов детей этого уровня является отсутствие взаимосвязи, как композиционных частей, так и отдельных предложений, составляющих монолог. Еще более несформированы у старших дошкольников, которые показывают низкий уровень, умения выдерживать в рассказах логическую последовательность. Например, рассказ Валеры К. (ЭГ): «Было зимой. Друзья делали кормушки. Они их сделали и повесили. На березе тоже. И птицы потом ели, потому что дети в кормушки положили для них еду. Вот и все, что случилось в тот день. Все были радовались». Нужно отметить, что детям, показавшим данный уровень не просто самостоятельно начать рассказ, придумать кульминацию и логично закончить высказывания. Они затруднялись в определении общего замысла текста. Для инициирования рассказывания приходилось прибегать к дополнительным вопросам (Кого ты видишь на этой картинке? Как думаешь, события происходят зимой или летом? Почему ты так думаешь?).

В рассказах детей преобладают простые предложения: «Дети делали кормушку. Для птичек. Было зимой. Они повесили их на дереве. Тогда дети обрадовались. Прилетели птицы на их кормушки» (Азалия М., ЭГ).

Выполнение второго задания, по сравнению с первым, далось детям труднее. Мы обнаружили более низкие показатели по развитию у старших дошкольников умений составлять сюжетный рассказ без наглядной опоры.

Высокий уровень показали только по 30 % опрошенных (6 детей) в той и другой группах. Проиллюстрируем особенности детских рассказов: «Наша вчерашняя игра называлась «Догонялки». Мы играли с Егором, а потом к нам вышла Азалия. Я водила. Всех догнала, первым я поймала Егора, и он стал водить. Мы играли очень много, и было интересно. Много бегали, упали, и вся наша одежда была мокрой. И родители сказали, что пока мы не заболели нам надо домой. И мы все пошли по домам» (Сафина Т., ЭГ). Рассказ ребенка последователен, логично завершен, но его не назовешь интересным и занимательным. Или рассказ Полины Т. (КГ): «В выходные мы с родителями ездили в деревню. Там у меня очень много друзей. Самая лучшая моя подруга Вика. Мы с ней вышли играть. Там дети со своими родителями сделали горку, и мы там очень долго катались. А потом к нам вышли другие дети. Девочка по имени Катя упала и начала плакать. А мальчики ее начали успокаивать. Она успокоилась, и мы все вместе начали опять кататься ... ». В рассказе можно выделить наличие начала, середины и конца. Рассказ композиционно завершается. Видно желание ребенка раскрыть очень взволновавшее и запомнившееся событие из личного опыта. Можно привести для примера также рассказ Кати М. (ЭГ), ее рассказ соответствует высокому уровню. «Я вчера не приходила в садик, и мой друг Митя тоже был дома. Мама позвонила к ним, и



мы вышли играть. С Митей вдвоем играли в разные игры: в догонялки, в снежки, а также делали снеговика. Лепить снеговика нам помогли еще мамы. Нам было очень весело...».

Средний уровень был зафиксирован у большинства участников эксперимента – у 50 % испытуемых (по 10 детей в ЭГ и в КГ). Типичными для этого уровня стали такие рассказы, как у Насти Е. (ЭГ): «Зимой я люблю кататься на санках. Моя мама тоже любит. Я люблю играть зимой. Мой братик тоже любит играть со мной зимой. Мы когда выходим играть на прогулке играем». Рассказы детей среднего уровня развития часто не завершены. Они кратки и имеют простые предложения. «Зимой я люблю кататься на лыжах и с горки на санках. Почти каждый день мы с папой катаемся на лыжах. Он говорит, что я вырасту и стану спортсменом. Я буду очень много кататься. Мы с Кириллом любим играть в догонялки зимой на лыжах» (Илья Г., КГ).

Низкий уровень показали по 4 человека из обследованных групп (что составляет 20 % из всех испытуемых). Например, Саша М. (КГ) не смогла самостоятельно составить рассказ без наводящих вопросов педагога. На вопросы мальчик отвечал односложно, прибегая к простым коротким предложениям. «(С кем ты вчера, Саша, играла?) Я вчера играла с Кириллом... (Как называлась ваша игра?) Мы играли в снежки... (Весело ли было играть?) Игра была интересной... (Чем закончилась игра?) Мы устали бегать и с родителями пошли домой».

Мы посчитали необходимым определить итоговый уровень по сумме двух методик. Обобщение результатов указанных выше методикам показал, что высокий уровень в ЭГ имеют 35 % испытуемых – 14 детей, а в КГ – 13 детей, что составляет 33 %.

На среднем уровне в обеих группах по 45 % детей, т.е. по 18 испытуемых.

Низкий уровень по двум методикам в ЭГ обнаружен у 20 % (8 детей), а в КГ у 22 % (9 детей).

Таким образом, результаты констатирующего этапа нашего педагогического эксперимента показывают, что дети старшего дошкольного возраста в целом способны составлять сюжетные рассказы. Но при этом они недостаточно отражают в своей речи причинно-следственные отношения между событиями. Рассказы детей недостаточно полны, развернуты, последовательны, они в основном состоят из простых предложений.

Ребята допускают логические ошибки, не выдерживают структуру повествования. Их рассказы в целом не выразительны, бедны эпитетами и изобилуют повторами.

На наш взгляд, выявленные особенности развития связной речи детей обуславливают необходимость целенаправленной работы по следующим направлениям: обогащение впечатлений дошкольников (содержательной основы их будущих рассказов), формирование элементарных представлений о структуре повествования и типичных его средствах связи, а также индивидуализация работы по решению других речевых задач во взаимосвязи с формирующими умениями.



## Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2013. – 400 с.
2. Ушакова О. С. Развитие речи детей 5–6 лет. Дидактические материалы / Т. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Вентана-Граф, 2015. – 25 с.

## ПОЛИТИЧЕСКИЙ КРИЗИС 21 СЕНТЯБРЯ – 4 ОКТЯБРЯ 1993 ГОДА В РОССИИ

**А. В. Меркушин, К. С. Барулева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Крайне обострившийся внутривластный кризис в стране в результате открытого противостояния властей вынудил Президента своим Указом от 21 сентября 1993 г. распустить Съезд народных депутатов и Верховный Совет РФ.

Указ № 1400 от 21.09.93 г. «О поэтапной конституционной реформе в Российской Федерации», в частности, постановляет:

1. прервать осуществление законодательной, распорядительной и контрольной функций Съездом народных депутатов Российской Федерации и Верховным Советом Российской Федерации. До начала работы нового двухпалатного парламента Российской Федерации – Федерального Собрания Российской Федерации и принятия им на себя соответствующих полномочий руководствоваться указами Президента и постановлениями Правительства Российской Федерации;

2. назначить выборы в Государственную Думу Федерального Собрания Российской Федерации на 11–12 декабря 1993 года;

3. Конституционной комиссии и Конституционному совещанию представить к 12 декабря 1993 года единый согласованный проект Конституции Российской Федерации в соответствии с рекомендациями рабочей группы Конституционной комиссии.

Указ временно, до принятия Конституции, вводил в действие Положение о федеральных органах власти на переходный период, подготовленное на основе проекта Конституции, одобренного Конституционным совещанием 12 июля 1993 г. В действие также вводилось Положение о выборах депутатов Государственной Думы, разработанное народными депутатами и Конституционным совещанием, кроме того, приостанавливалась деятельность Конституционного Суда РФ и, по существу, временно вводилось президентское правление [3, с. 50].

Эти меры были вызваны тем, что Верховный Совет РФ и Съезд народных депутатов систематически, в течение всего 1993 г., предпринимали попытки узурпировать в своих руках всю полноту законодательной, исполнительной и судебной власти. К тому же конституционная реформа в Российской Федера-

ции была фактически свернута, поскольку Верховный Совет РФ заблокировал решение Съездов народных депутатов Российской Федерации о принятии новой Конституции.

Съезд народных депутатов отказался сложить свои полномочия. В своем Постановлении «О политическом положении в Российской Федерации в связи с государственным переворотом» от 24 сентября 1993 г. он квалифицировал действия Президента как попрание Конституции, совершение государственного переворота и установление режима личной власти. При этом съезд заявил, что «действия граждан по защите конституционных органов власти, преодолению последствий государственного переворота расцениваются как исполнение общественного и государственного долга».

Конституционный кризис фактически перерос в конституционную войну. В тот же день Президиум Верховного Совета, ссылаясь на ст. 121–6 Конституции, объявил о немедленном прекращении полномочий Президента РФ Б. Н. Ельцина и их передаче вице-президенту А. В. Руцкому. Верховный Совет РФ оценил действия президента как государственный переворот.

В целях выхода из политического кризиса Председатель Конституционного Суда РФ В. Зорькин предложил принять решение об одновременных пере выборах президента и парламента и закона о выборах и полномочиях федеральных органов власти на переходный период с приостановлением исполнения Указа Президента РФ от 21 сентября «О поэтапной конституционной реформе в РФ» и основанных на нем последующих актов президента [3, с. 51].

Конституционный Суд, признав Указ Президента РФ № 1400 неконституционным, высказался за отрешение Президента от должности. Были отстранены старые и назначены новые руководители «силовых» министерств, а в Уголовный Кодекс введена статья, карающая (вплоть до смертной казни) за антиконституционную деятельность, невыполнение решений высшего органа государственной власти и воспрепятствование его деятельности.

Региональными органами представительной власти РФ также был предпринят ряд шагов, направленных на то, чтобы заставить противоборствующие стороны принять компромиссное политическое решение. 24 сентября представители Советов 2-х республик, 3-х округов и 24-х областей приняли заявление, в котором выдвинули требования в адрес федеральных органов власти: от президента Б. Ельцина – отменить Указ № 1400 от 21 сентября и другие нормативные акты, основанные на нем; восстановить в стране в полном объеме конституционную законность по состоянию на 21 сентября 1993 года; от Съезда народных депутатов РФ – немедленно назначить одновременные всенародные выборы президента и Верховного Совета на 12 декабря 1993 г., для чего обеспечить в двухнедельный срок принятие необходимых законодательных актов; от правительства РФ – отменить цензуру в СМИ, возобновить выпуск закрытых газет и журналов, прекратить блокирование объективной информации о положении в стране на радио и телевидении, предоставить эфир представителям субъектов федерации для изложения позиций их органов власти и Верховного Совета [1, с. 13].

По их мнению, гарантами соблюдения этих требований могли бы выступить не органы федеральной представительной и исполнительной властей, непосредственно вовлеченные в конфликт, а некий федеральный совет, состоящий из руководителей органов представительной и исполнительной власти субъектов федерации, а также Конституционный Суд РФ.

Авторы заявления предупредили органы исполнительной и законодательной власти, что в случае невыполнения настоящих требований в срок до 28 сентября 1993 года субъекты РФ оставляют за собой право принять решительные меры экономического и политического воздействия, включая организацию общероссийской политической забастовки, проведение в согласованные сроки в субъектах федерации местных референдумов, приостановление перечисления налогов в федеральный бюджет [1, с. 14].

Президент РФ опирался на поддержку избирателей и субъектов Федерации, полагая, что противоречивая и устаревшая Конституция уже не может служить базой для разрешения разногласий двух ветвей власти. При таких подходах неудивительно, что каждая сторона конфликта рассматривала действия другой стороны как мятеж, государственный переворот. Конституционная законность, таким образом, была подорвана с двух сторон и утратила свою нейтральность.

Попытки достичь согласия не увенчались успехом, и кризис в итоге привел к общественным беспорядкам и необходимости применения силовых действий со стороны правоохранительных органов и армии.

Действуя энергично, он в ночь с 21 на 22 сентября привел к присяге в качестве президента Российской Федерации вице-президента А. Руцкого. 22 сентября Верховный Совет постановил дополнить Уголовный кодекс РФ статьей, карающей антиконституционную деятельность, невыполнение его и съезда решений и воспрепятствование его деятельности «вплоть до расстрела».

В тот же день служба охраны Белого дома начала раздачу оружия гражданским лицам.

В течение десяти дней конфронтация между исполнительной и законодательной ветвями власти развивалась по нарастающей линии и с использованием разнообразных средств. Краткая их хроника выглядит следующим образом.

23 сентября в Белом доме начался десятый Съезд народных депутатов, одоббивший политическую линию Верховного Совета. В тот же день президент России, явно желая внести раскол в ряды депутатов, издал Указ о социальных гарантиях для народных депутатов Российской Федерации, включавших право на трудоустройство в государственных структурах, высокое материальное вознаграждение, ряд иных льгот. В ночь с 23 на 24 сентября вооруженные сторонники Белого дома во главе с подполковником Тереховым предприняли неудачную попытку захватить штаб Объединенных вооруженных сил СНГ на Ленинградском проспекте, в результате чего пролилась первая кровь.

24 сентября Б. Ельцин на встрече с президентами стран СНГ заручился их поддержкой в поисках выхода из государственного кризиса. 27–28 сентября началась блокада Белого дома, окруженного нарядами милиции и ОМОНа.

1 октября в результате начавшихся переговоров между представителями президента и Белого дома блокада была смягчена, но ее полное снятие связывалось главой государства со сдачей оружия противоборствующей стороной. В следующие два дня переговоры зашли в тупик, а 3 октября Белый дом предпринял решительные действия по отстранению от власти Б. Ельцина и взятию ее в свои руки.

Вечером того же дня вооруженные защитники Белого дома по призыву А. Руцкого и генерала А. Макашова штурмом взяли близлежащее здание московской мэрии и двинулись к студиям Центрального телевидения в Останкино. В ночь с 3 на 4 октября у зданий телевидения и в них самих произошли кровавые стычки, телевизионные передачи прервались, но атаки отрядов Верховного Совета были отбиты. Указом президента Ельцина в Москве было введено чрезвычайное положение, в столицу начался ввод правительственных войск. Ельцин объявил действия Белого дома «вооруженным фашистско-коммунистическим мятежом».

Утром 4 октября правительственные войска начали осаду и танковый обстрел Белого дома. К вечеру того же дня он был взят, а его руководство во главе с Р. Хасбулатовым и А. Руцким арестовано. В тот же день в Москве был введен комендантский час, действовавший две недели, приостановлены выпуск оппозиционных правительству газет «Правда», «День», «Советская Россия» и деятельность организаций, поддерживавших Белый дом (Фронт национального спасения, Российская коммунистическая рабочая партия, Народная партия «Свободная Россия») [2, с. 185].

Трагические события конца сентября – начала октября, в ходе которых с обеих сторон погибло около 150 человек, были по-разному восприняты и расценены различными силами и политическими течениями российского общества. Взаимоисключающие оценки были высказаны, с одной стороны, президентом и его сторонниками, а с другой – теми, кто поддерживал парламент.

Президентская сторона всю ответственность за кровавые события возложила на Верховный Совет и законодательную власть. Исторический смысл трагических событий в оценке сторонников президента заключался в крушении системы Советов и советской власти, которая после ухода с политической сцены КПСС оставалась последним оплотом тоталитаризма и главным барьером на пути либеральных экономических и демократических политических преобразований. Согласно их аргументации, президент избрал не только единственно возможный, но и демократический способ выхода из тупика во взаимоотношениях двух властей, когда своим Указом № 1400 передал решение вопроса о государственно-конституционном устройстве России на всенародное голосование, назначенное на 11–12 декабря. Что касается законодателей, то, отказавшись принять указ и обратившись к силовым методам сохранения советской Конституции и «всевластия Советов», они встали на защиту исключительно собственных корпоративных интересов, а отнюдь не общественного блага и законности.

К такой оценке была близка позиция политических деятелей стран Запада, поддерживавших действия российского президента на всех этапах его конфликта с законодательной властью. Антипрезидентская сторона всю ответственность за трагические события возлагала на исполнительную власть и персонально на Б. Ельцина. Действия Белого дома и его защитников приравнивались ее представителями к подвигу, призванному спасти народившуюся в России систему разделения властей, конституционный строй, законность. В президентской политике они видели апофеоз целенаправленного утверждения авторитарного режима, призванного обслуживать интересы мафиозно-криминальных структур, коррумпированного чиновничества, компрадорской буржуазии, Международного валютного фонда. Самыми яркими защитниками демократии советского типа выступали коммунисты и разнообразные державно-патриотические группы и течения [2, с. 192–194].

Таким образом, драматическая развязка конфликта между исполнительной и законодательной властью сопровождалась активными шагами российского президента по закреплению своей победы. Серией указов президент России фактически повсеместно прекратил деятельность органов советской власти. Через два года после роспуска КПСС была ликвидирована вторая политическая основа советского социалистического строя. Место прежней государственности должна была занять новая система, принципы которой закреплялись в проекте российской Конституции, доработанной президентской партией в течение октября-ноября. Согласно президентскому указу, всеобщее голосование по проекту новой Конституции должно было состояться одновременно с выборами Федерального собрания. Едва оправившись от октябрьского шока, российские политики обратились к активной подготовке к декабрьским выборам и референдуму.

#### **Список использованных источников**

1. Глотов, В. В. Основы конституционного права : учеб пособие / В. В. Глотов. – Воронеж : Изд-во Воронеж гос. техн. ун-та, 1997. – 119 с.
2. Попцов, О. М. Хроника времен «Царя Бориса». Россия, Кремль. 1991–1995 / О. М. Попцов. – М. : Наука, 1995. – 217 с.
3. Согрин, В. Б. Политическая история современной России: от Горбачева до Путина / В. Б. Согрин. – М. : Знание, 2001. – 117 с.

## **КРЕСТЬЯНСКИЙ ВОПРОС В СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ НИКОЛАЯ I**

**А. В. Меркушин, С. Ю. Мирошина, Е. П. Пятыркина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В исторической литературе достаточно широко распространено мнение, что в 30-летнее царствование Николая I в центре его внимания всегда оставался крестьянский вопрос, что именно этой проблемой он был более всего озабочен.

При этом обычно ссылаются на десяток волей самодержца созданных секретных комитетов по крестьянскому делу [5, с. 36]. Аргумент сторонников этой точки зрения простой: «Хотя практические результаты деятельности комитетов были ничтожны, сам факт постоянного возвращения к этому вопросу доказывает: император понимал, что крепостное право если не совсем отжило, то, несомненно, отживает свой век» [4, с. 157].

Определенные надежды на «изменение быта помещичьих крестьян» (так маскировали от широкой общественности вопрос об отмене крепостного права) поначалу еще связывались с первым по счету секретным комитетом, в последующем названным Комитетом 6 декабря 1826 г. Его члены, по занимаемому ими служебному положению – важные государственные мужи, от умеренного либерала М. М. Сперанского до яркого реакционера П. А. Толстого и неуступчивых, твердолобых консерваторов Д. Н. Блудова, Д. В. Дашкова, И. И. Дибича, А. Н. Голицына, И. В. Васильчикова. Комитет возглавлял во всем готовый угождать царю председатель Государственного совета В. П. Кочубей. Цель сего синклита высока: на основе изучения найденных в кабинете Александра I немалого числа проектов по изменению внутреннего устройства государства определить, «что ныне хорошо, чего оставить нельзя и чем заменить» [7, с. 247]. Князь П. В. Долгоруков, уже после успешного начала реформ 60-х годов, заметил, что «мысль, руководившая учреждением «Комитета 6 декабря» была хороша; но неисполнима без введения в России порядка конституционного, а Николай слышать не хотел о перемене образа правления». Но даже при сохранении самодержавной формы правления было возможно проведение, пишет князь, «четырёх важнейших реформ: уничтожение крепостного состояния, отмена телесных наказаний, введение гласного суда и отмена чинов» [7, с. 247].

В действительности ничего из этого сделано не было, все ограничилось предложениями убавить число дворовых людей, запрещением раздела и продажи имений с числом менее 50 ревизских душ и учреждением института почетных граждан. Радикальным системным изменениям мешали как собственная нерешительность императора Николая, так и резко отрицательное, если не сказать враждебное, отношение вел. кн. Константина Павловича к любым нововведениям. Он был недоволен уже одним фактом создания Комитета, ибо «находил, что в России все прекрасно, все совершенно, что лучшего желать нельзя и в минуту гнева называл даже Николая Павловича *«якобинцем»*. Возможные сомнения в достоверности сообщения князя снимаются тем, что все эти подробности Долгоруков передает со слов члена Комитета Блудова. Он же рассказывал Долгорукову, что государь, отправляясь весной 1830 г. в Варшаву, повез проекты преобразований брату Константину, ибо «без совета с ним не принимал ничего важного» [7, с. 248]. Результат был ожидаем: «Константин Павлович, сильнейшим образом, восстал против каких бы то ни было перемен, говоря, что «все это заморские затеи и в России менять нечего: все идет прекрасно» и «не мешало бы русские порядки ввести в чужих краях». Надо сказать, что жесткая позиция вел. кн. Константина в крестьянском вопросе была для Николая I удобна тем, что служила для него своеобразным прикрытием. «Я

не мог, – заметил Николай Павлович, – не уважить это требование, ибо для всех вас я император, а для меня императором был мой брат Константин» [7, с. 248].

Но Комитет 6 декабря 1826 г. продолжал существовать, и руководством для его членов должен был служить «Свод показаний членов злоумышленного общества о внутреннем состоянии государства», будто бы составленный по прямому указанию Николая I. Как бы там ни было, в нем, «по возможности без перемены», было отражено все главное из критики декабристами существовавшей системы: губительное для России сохранение крепостного права, беззаконие, творящееся в судах и прочих присутственных местах, повсеместное воровство, взяточничество, хаос в администрации, законодательстве и пр.

В литературе с давних пор живет запущенная председателем Государственного совета В. П. Кочубеем и развитая затем биографом Николая Павловича Н. К. Шильдером легенда о том, что Свод стал едва ли не настольной книгой, повседневным руководством к действию «молодого», как тогда говорили, императора. «Государь, – радовал Кочубей составителя Свода правителя дел Следственной комиссии над декабристами А. Д. Боровкова, – часто просматривает ваш любопытный Свод и черпает из него много дельного; да и я часто к нему прибегаю» [9, с. 31]. Последнее утверждение оставим на совести его автора – никаких документальных свидетельств этого, не говоря уже о практических результатах «частого прибегания» к Своду столь высокого ранга чиновника просто-напросто нет. Что же касается судьбы курируемого государем Комитета 1826 г., то он тихо прекратил свое существование в 1832 г., не проведя в жизнь ни одного из рассматривавшихся на своих заседаниях проектов преобразований (за исключением, пожалуй, в результате долгих споров учрежденного сословия почетных граждан, да и то лишь после смерти вел. кн. Константина Павловича – главного противника и данного института). Более того, фактически деятельность Комитета прекратилась еще в конце 1830 г., когда на фоне тревожных событий во Франции, Бельгии и особенно восстания в Польше «вдруг» обнаружилось, что России с реформами надо обождать. Именно тогда «окончательно ошеломленный Николай Павлович, при ограниченности ума своего не понимавший необходимости и пользы предупредить революции разумными реформами, сделался врагом всяких нововведений, всяких улучшений, и в каждом свободном, честном голосе ему стал слышаться набат революции» [7, с. 249].

Императору как будто неизвестно, что с каждым годом ухудшающееся достояние сельского хозяйства приводило к резкому росту недоимок среди крестьянства – основного в то время налогоплательщика. Так, если в 1833 г. недоимки составили 35,3 млн руб., то спустя 10 лет, в 1843 г. – 68,5 млн руб., а в 1853 г. уже и все 130,3 млн руб., что составляло почти 60 %, государственных доходов. В таких условиях правительство едва сводило концы с концами и не могло обеспечить бездефицитный бюджет. Так, если в 1825 г. дефицит бюджета составлял всего 4 млн руб., то в 1855 г. он равнялся 262 млн руб. Как обычно, дефицит восполнялся внутренними и внешними займами, долги по которым в 1852 г. составили 402 млн руб. И это при том, что с 1831 по 1853 г.

Россия не вела ни войн (если не считать краткосрочного Венгерского похода 1849 г.), ни сделала сколько-нибудь существенных затрат на образование, науку, на совершенствование администрации и судопроизводства. Плачевное состояние государственного хозяйства определялось главным злом. «Крепостное право есть камень преткновения для всякого успеха и развития России», – писал в 1855 г. К. Д. Кавелин [5, с. 149].

Кстати, решать крестьянский вопрос не жаждал и его либеральный на первых порах старший брат. «Александр, – замечает А. И. Герцен, – обдумывал двадцать пять лет план освобождения, Николай приготавливался семнадцать лет, и что же выдумали они в полстолетия – нелепый указ 2 апреля 1842 года об обязанных крестьянах» [7, с. 249]. «Нелепый» прежде всего потому, что указ, устраняя «вредное начало» принятого при Александре I закона 1803 г. о свободных хлебопашцах, гласил: «Вся без исключения земля принадлежит помещику; это вещь святая, и никто к ней прикасаться не может». Но он «нелепый» и по другой причине: проведение его в жизнь отдано «единственно доброй воле и влечению собственного сердца помещика-крепостника», т.е. на волю тех помещиков, которые сами того пожелают. Причем это определяющее всю суть указа положение было принято в согласии с личной позицией Николая Павловича, решительно отвергнувшего мысль П. Д. Киселева не отдавать договоры на волю помещиков и прямо ограничить их власть инвентарями. «Я, конечно, – сказал император, – самодержавный и самовластный, но на такую меру никогда не решусь и на то, чтоб **приказать** помещикам заключать договоры: это должно быть, опять повторю, делом доброй их воли и только опыт укажет, в какой степени **после** можно будет перейти от добровольного к обязательному» [7, с. 250]. Жесткая позиция самодержца и определила главное содержание готовившегося указа, сведя все «к самым тесным, в сравнении с первоначальной мыслью, границам». Под прямым давлением Николая Комитет предложил, «отстранив основу проекта – **свободу** крестьян, ограничиться лишь некоторою переменою указа 1803 года, т.е. вместо увольнения крестьян по сему указу с землею, предоставить помещикам – но и то лишь **по собственной воле каждого** – заключать такие условия, при которых помещик удерживал бы полное право вотчинной собственности на всю землю». В результате внесенный П. Д. Киселевым обширный проект закона выродился в куцый указ, в котором намеренно избегали не только самих слов «освобождение», «свобода», но и всяких намеков на них, ибо среди помещичьих крестьян всюду уже гуляли слухи, что в такой-то конкретно определенный день «государь станет бросать с дворцового балкона билеты, в которых объявится вольность».

Характерна реакция Николая I на возникшие в связи с обсуждением готовившегося указа об обязанных крестьянах толки в крестьянской среде о предстоящем освобождении от власти помещиков. Отметив, что источник «народной молвы» заключается в «неуместных разглашениях со стороны лиц, облеченных моим доверием и обязанных самим долгом их присяги хранить государственную тайну», император пригрозил «тотчас судить виноватых по строгости законов как за государственное преступление» [7, с. 250]. Какая уж



тут гласность. В итоге указ от 2 апреля 1842 г. получился таким, каким он и должен был получиться при подобной царской позиции, и на его основе в **обязанные** крестьяне помещиками «по своему желанию» было переведено всего 24 708 ревизских душ.

В царствование Николая I появился еще один мертворожденный указ от 8 ноября 1847 г., по которому крестьяне продаваемых с торгов имений теоретически могли их выкупить и стать, таким образом, свободными, но по чрезвычайной бедности своей сделать этого реально не могли. По данным исследования В. И. Вишнякова, с 1848 по 1852 г, т.е. практически за весь период действия указа 8 ноября 1847 г., выкупились 964 ревизских душ 21 помещичьего имения с 5032 дес. земли. Но из приведенной цифры надо исключить 135 крестьян мужского пола помещика А. А. Темишева (Тульская губ., Богородский у., с. Свиридово), которые в конечном счете так и не сумели выкупиться из помещичьего владения из-за отсутствия наличного капитала. Это естественно, ибо, по мнению Особого комитета, рассматривавшего в феврале 1849 г. вопрос о последствиях указа, в доведенных до продажи с публичных торгов имениях крестьяне были разорены вместе с помещиком [6, с. 250]. Поэтому, несмотря на огромное число заложенных в различных кредитных учреждениях помещичьих имений (к 1856 г. в залоге находилось 6,6 млн крепостных, т.е. 61,7 % от общего их числа), значительная часть которых ежегодно пускалась с молотка, выкуп крестьян «на волю» по указу 8 ноября 1847 г. принципиально не мог стать действенным способом освобождения от крепостной неволи. Главный результат указа состоял не в практических его результатах, а в том, что он взбудоражил умы, в какой-то мере заставив помещиков задуматься о том, что крепостнические отношения не вечны.

Помимо двух названных указов в правление Николая Павловича, который, по определению В. И. Семевского, «готов был довольствоваться маловажными мерами, из которых многие остались без результата» [8, с. 17] предпринимались еще более жалкие меры для решения судеб абсолютно бесправных дворовых людей (указом Сената от 12 июня 1844 г. помещикам было дано право отпускать их без земли по обоюдному согласию), запрещения продажи крепостных на своз или поодиночке, с «раздроблением семейств» и т.п. По подсчетам историка В. И. Крутикова, всего с 1826 по 1855 г. было принято 367 законодательных актов о помещичьих крестьянах, но, к сожалению, их количество в данном случае не переросло в качество, и сколько-нибудь существенного изменения в их реальном положении они не произвели [2, с. 18–34].

Общая особенность всех этих мер была в том, что для помещиков, являвшихся полновластными хозяевами в своих имениях, при попустительстве местных чиновников (разумеется, отнюдь не бескорыстным), на практике не составляло труда обойти все эти постановления. Поэтому говорить можно лишь о косвенном влиянии подобных мер на подготовку общественного мнения для освобождения крестьян в будущем, на выработку юридических и экономических оснований для этого. Все это достаточно четко показывает, что ни у

Николая I, ни у его «карманных» министров Комитета и Государственного совета никогда не было и мало-мальски ясного представления о путях, способах и конкретных сроках освобождения помещичьих крестьян. Они к этому, по правде говоря, и не стремились, что и было в свое время зафиксировано одним из авторов юбилейного издания «Великая реформа». Николай I, за которым было решающее слово в деле освобождения крестьян, жестко и непреклонно руководствовался четко сформулированным им положением в своей речи на общем заседании Государственного совета 30 марта 1842 г. О том исключительном значении, которое он придавал своему предстоящему выступлению, говорит, в частности, тот факт, что утром перед отправлением в Совет он обратился к Александре Федоровне за благословением, чего отродясь не делал ни по какому другому поводу: «Благослови меня, жена. Я стою перед самым значительным актом своего царствования. Сейчас я предложу в Государственном совете план, представляющий собой первый шаг к освобождению крестьян» [7, с. 251]. Но, увы, весь пафос обращения к супруге не был адекватен фактическому содержанию соображений, содержащихся в царской речи. Изложенные ниже основные положения этой речи перед 34 членами Государственного совета в представлении государя должны были стать исторической вехой в решении вопроса о крепостном праве. О том, что своему выступлению государь придавал особое значение, говорит и тот факт, что оно записывалось двумя специально выделенными для этой цели чиновниками. Затем их записи были дополнены и откорректированы статс-секретарем бароном М. А. Корфа по его личным записям. Это и дало ему основание утверждать, что «написанное представляет не только собственные *мысли* государя, но везде и собственные его выражения».

Николай I начал свою речь с главного, сказав: «Нет сомнения, что крепостное право, в нынешнем его положении у нас, есть зло, для всех ощутительное и очевидное, но прикасаться к нему *теперь* было бы делом еще более гибельным. Покойный император Александр в начале своего царствования имел намерение дать крепостным людям свободу, но потом сам отклонился от своей мысли, как совершенно еще преждевременной и невозможной в исполнении. Я тоже никогда на это не решусь, считая, что если время, когда можно будет приступить к такой мере, вообще еще далеко, то в *настоящую* эпоху всякий помысел о том был бы не что иное, как преступное посягательство на общественное спокойствие и на благо государства. Пугачевский бунт доказал, до чего может доходить буйство черни» [7, с. 252]. Кажется, яснее и четче о своей позиции не скажешь, и на этом можно было бы поставить точку, но царь хочет объяснить свою позицию, когда «всякому благоразумному наблюдателю ясно, что нынешнее положение не может продолжаться навсегда». Причем государь попутно раскрыл причины такой понятливости «благоразумных наблюдателей» и отнес их, «*во-первых*, к собственной неосторожности помещиков, которые дают своим крепостным несвойственное состоянию последних высшее воспитание, а через то, развивая в них новый

круг понятий, делают их положение еще более тягостным (как видим, царь не забыл содержания своего рескрипта на имя министра просвещения Шишкова от 19 августа 1827 г.; *во-вторых*, к тому, что некоторые помещики забывая благородный долг, употребляют свою власть во зло, а дворянские предводители к пресечению таких злоупотреблений не находят средств в законе, ничем почти не ограничивающем помещичьей власти». Поэтому логика последующих рассуждений самодержца вполне понятна: «Но если нынешнее положение таково, что оно не может продолжиться то необходимо, по крайней мере, приготовить пути для *постепенного перехода* к другому порядку вещей... Не должно давать вольности, но должно проложить дорогу к переходному состоянию, а с ним связать ненарушимое охранение вотчинной собственности на землю». Но ожидаемого по контексту «высочайшей» речи рассмотрения, хотя бы в тезисной форме, этих «путей перехода» нет, а есть решительное повторение уже сказанного им: «Все должно идти постепенно и не может и не должно быть сделано разом или вдруг» [1, с. 253]. А напоследок император не мог изменить себе, чтобы не пригрозить и не пообещать строгих кар тем, кто и дальше не будет держать рот на замке и давать пищу для разных слухов и толков: «Одно только не могу не поставить в вину Совета – а именно той публичной, естественно, преувеличенной народной молвы, которой источник отношу к неуместным разглашениям со стороны лиц, облеченных моим доверием, и предваряю, что если бы, сверх ожидания, опять дошло до моего сведения о подобных разглашениях, то и велю тотчас судить виноватых по строгости законов, как за государственное преступление». На высказанное на следующий день робкое пожелание председателя Государственного совета И. В. Васильчикова «несколько смягчить замечание насчет сохранения впредь государственной тайны» государь категорически не согласился: «Я это сказал и не отступлюсь от моих слов: такой урок будет не без пользы для переду» [1, с. 254]. Но, как показала жизнь, угроза была пустой и возникновение каждого очередного «секретного» комитета вызывало новую волну народных толков.

Из приведенных высказываний Николая I можно понять, что и само время «приготовления путей» отодвигается им на неопределенный срок. Мысль в устах императора не нова, она им высказывалась еще в 1834 г., например, в известном его разговоре с П. Д. Киселевым после установления в Молдавии и Валахии фиксированных норм работы крестьян на местных помещиков-бояр: «Мы займемся этим (освобождением крестьян) *когда-нибудь*, я знаю, что могу рассчитывать на тебя, ибо мы оба имеем те же идеи, питаем те же чувства в этом важном вопросе, которого мои министры не понимают и который их пугает. Видишь ли, – продолжал государь, указывая рукой на картоны, стоящие на полках кабинета, – здесь я со вступления моего на престол собрал все бумаги, относящиеся до процесса, который я хочу вести против рабства, *когда наступит время*, чтобы освободить крестьян по всей империи» [7, с. 253].

Так, объясняя причины отхода от первоначального проекта указа об обязанных крестьянах от 2 апреля 1842 г., в этом его виде являвшегося реальной попыткой освобождения крестьян с землей, С. В. Мироненко пишет: «В мо-

мент обсуждения проекта Киселева в Секретном комитете Николай I отступал всякий раз, когда сталкивался с явно выраженным сопротивлением большинства членов: он не считал возможным пойти на открытый конфликт с сановной аристократией» [3, с. 187]. Поэтому прав В. И. Семевский, когда писал, что во всех своих попытках разрешения тяжелейшего для него крестьянского вопроса Николай I был готов «довольствоваться весьма маловажными мерами, из которых многие оставались без всякого результата» [8, с. 17].

Ряд современных исследователей склонны безоговорочно доверять этим сообщениям о якобы имевшем место намерении императора освободить крестьян и считают, что уже «к середине 1830-х годов у Николая I созрело твердое убеждение о том, что пришло время вплотную заняться изменением положения крепостных крестьян» [5, с. 112]. И если, несмотря на это, решение вопроса все время отодвигалось на неопределенное будущее, то исключительно из-за сопротивления ближайшего окружения императора.

Так в чем же тогда дело при очевидном политическом бессилии помещичьего сословия? Царю Николаю не достало политической воли, обыкновенной решимости? И это в то время, когда в самом дворянстве стали едва ли не повсеместными обыденные суждения, что «крепостное состояние не может существовать навсегда», что «время кризиса, хотя еще не настало, но приближается», когда А. Х. Бенкендорф, всем своим нутром преданный самодержавию и самодержцу, не уставал предупреждать, что «крепостное право есть пороховой погреб под государством». Последние слова, способные утратить кого угодно, содержались в известном отчете III Отделения «о внутреннем состоянии» страны за 1839 г.: «При каждом новом царствовании, при каждом важном событии при дворе или в делах государства, – говорилось в нем, – издревле и обыкновенно пробегает в народе весть о предстоящей перемене во внутреннем управлении и возбуждается мысль о свободе крестьян, вследствие этого происходят в разных местах беспорядки, ропот, неудовольствие, которые угрожают хотя отдаленною, но страшною опасностью. Так и теперь по поводу бракосочетания вел. княжны Марии Николаевны в народе разнеслась весть, что крестьяне будут освобождены. Толки всегда одни и те же: царь хочет, да бояре противятся. Дело опасное, и скрывать эту опасность было бы преступлением. Простой народ ныне не тот, что был за 25 лет перед сим привили ему много новых идей и раздули в сердце искру, которая может когда-нибудь вспыхнуть... Вообще крепостное состояние есть пороховой погреб под государством и тем опаснее, что войско составлено из крестьян же... Начать когда-нибудь и с чего-нибудь надобно, и лучше начать постепенно, осторожно, нежели дожидаться, пока начнется снизу, от народа. Тогда только мера будет спасительна, когда будет предпринята самим правительством, тихо, без шума, без громких слов и будет соблюдена благоразумная постепенность. Но что это необходимо и что крестьянское сословие есть пороховая мина, в этом все согласны» [7, с. 256].

Как видим, ведомство Бенкендорфа четко и ясно расписало сценарий последующих действий в вопросе освобождения крестьян – «благоразумная

последовательность», которой строго и придерживался в последующем монарх, жирной карандашной линией отчеркнувший на полях отчета все места с подобными рекомендациями. Надо заметить, что и много ранее Бенкендорф в отчетах III Отделения специально обращал внимание императора на прочно утвердившееся в сознании помещичьих крестьян стремление обрести свободу.

Кстати, сетования Николая Павловича на то, что он не находит поддержки в своем окружении в крестьянском вопросе не совсем основательны. Один только пример на этот счет. В 1842 г. председатель Государственного совета И. В. Васильчиков настоятельно внушает М. А. Корфу: «Лучше сделать добровольно первый шаг в видах постепенного освобождения крепостных людей, ибо иначе скоро настанет время, когда они сами потребуют себе прав» [1, с. 145]. Но сколько-нибудь вразумительной команды сверху не следовало и складывается впечатление, что все надеялись на привычное «авось». Ничего путного из уст представителей высшей власти не слышно, одни пустые слова: «Начать когда-нибудь и с чего-нибудь надобно...» А сам государь продолжал твердить свое: «Дать личную свободу народу, который привык к долголетнему рабству, опасно». Развивая эту свою мысль, Николай I говорил П. Д. Киселеву: «Я хочу отпустить крестьян с землей, но так, чтобы крестьянин не смел отлучаться из деревни без спросу барина или управляющего... Я начну с инвентарей; крестьянин должен работать на барина три дня и три дня на себя; для выкупа земли, которую имеет, он должен будет платить известную сумму по качеству земли, и надобно выплатить в несколько лет, земля будет ему. Я думаю, что надобно сохранить мирскую поруку, а подати должны быть поумереннее. Я об этом говорил Блудову (Д. Н. Блудов, председатель Департамента законов), он поручил чиновнику составить полный план» [6, с. 257].

Для внесения ясности в вопрос о желаниях и намерениях Николая I в решении крестьянского вопроса отошлем читателя к ясно и четко публично выраженной им позиции после начала революционных событий 1848 г. в Европе, когда в России резко усилились охранительные тенденции. Как пишет чиновник высшего звена граф М. Д. Бутурлин, именно после этого Николай Павлович «призадумался, и крестьянское дело было отложено в дальний ящик» [7, с. 258]. Решение твердое, а потому Николай I, принимая депутатов петербургского дворянства 21 марта этого года, твердо успокаивал помещиков: «Некоторые лица приписывали мне по сему предмету самые нелепые и безрассудные мысли и намерения. Я их отвергаю с негодованием... вся без исключения земля принадлежит дворянину-помещику. Это вещь святая и никто к ней прикасаться не может» [8, с. 189]. Как пишет в своих воспоминаниях вел. княжна Ольга Николаевна, «папа, несмотря на все свое могущество и бесстрашие, боялся тех сдвигов», которые могли произойти в результате освобождения крестьян [7, с. 259]. Поэтому «всесильный» царь после 1848 г. вовсе не помышлял об освобождении крестьян, а был озабочен лишь созданием таких условий, при которых, на фоне все учащавшихся случаев убийств помещиков своими крестьянами, можно было бы избежать дальнейшего обострения протестов последних против сохраняющегося рабства. Кроме того, крайне

самолюбивый монарх почти маниакально опасался, как бы общественность «не восприняла отмену рабства как уступку бунтовщикам, с которыми он расправился» в начале своего царствования. Николай I и при самом конце жизни сохранял труднообъяснимую веру в спасительную возможность установления гуманных отношений между господами-помещиками и их бесправными крепостными крестьянами. «При существующем положении нашего гражданского устройства, – говорил он, – необходимо, чтобы помещичья власть обращена была единственно **на благо** своих крепостных; злоупотребление же сей власти влечет за собой унижение благородного звания и может привести к пагубнейшим последствиям». В этом своем суждении Николай I исходил из последовательно отстаиваемого им на протяжении всего 30-летнего своего правления тезиса, что **«отмена крепостного права большее зло, чем само крепостное право»** [7, с. 259].

Подчеркнем, что никому из историков, при всем их старании и усердии, не удалось поколебать кардинальный вывод крупнейшего исследователя истории русского крестьянства В. И. Семевского. «Таким образом, император Николай, – писал он, – при всех своих добрых намерениях в крестьянском вопросе, при ясном сознании необходимости уничтожения крепостного права, если не при нем, то, по крайней мере, в следующее царствование, и настоятельности серьезной подготовки этой меры, обнаружил такую нерешительность в этом отношении, что деятельность **девяти** «секретных», «келейных» и «особых» комитетов не имела никаких серьезных последствий, так как из числа подготовленных ими мер две, единственно возбуждавшие надежды: закон об обязанных крестьянах и дозволение выкупаться на свободу при продаже с аукциона – не принесли почти никакой пользы» [8, с. 34–35]. Помимо крайней нерешительности Николая Павловича в попытках разрешения давно и безнадежно зависшего вопроса освобождения крепостных, одну из главных причин того, что деятельность всех созданных им комитетов и комиссий не дала реальных плодов, тот же Семевский, а вслед за ним и другие справедливо видели в «крайней боязни гласности, столь необходимой в этом деле», в уверенности правительственных кругов в том, что оно «может быть обсуждено и подготовлено исключительно бюрократическими средствами, без содействия общества» [8, с. 34].

Таким образом, Николай I в принципе отрицательно относился к крепостному праву, видел его неприглядные стороны и считал социально опасным. Понимая необходимость отмены крепостного права, он тем не менее указывал на несвоевременность проведения этой меры в данный момент. Опасность он видел в том, что упразднение власти помещиков над крестьянами неизбежно затронет и самодержавие, опиравшееся на эту власть. Правительство также опасалось, что отмена крепостного права не пройдет мирно и неизбежно будет сопровождаться народными волнениями. Поэтому проводимые меры в крестьянском вопросе носили паллиативный характер: они были направлены на отмену наиболее одиозных и вопиющих сторон крепостничества и преследовали цель – снять остроту социальных отношений в деревне.

## Список использованных источников

1. Гершензон, М. О. Николай I и его эпоха / М. О. Гершензон. – М. : Мысль, 2001. – 345 с.
2. Корнилов, А. А. Курс истории России XIX века / А. А. Корнилов. – М. : Астрель-АСТ, 2004. – 446 с.
3. Корф, М. А. Император Николай I в совещательных собраниях / М. А. Корф // Сборник Императорского русского исторического общества. – СПб. : Т. 98. – 1896. – С. 26–78.
4. Крутиков, В. И. Законодательство о помещичьих крестьянах пореформенного времени: 1801–1861 годы / В. И. Крутиков // Социально-экономические проблемы российской деревни в феодально-крепостническую эпоху. – Ростов на Дону : РГУ, 1980. – С. 18–34.
5. Кулешова, С. В. Модернизация России (XIX–XX вв.): социальные и политические процессы / С. В. Кулешова. – М. : Альфа, 2007. – 350 с.
6. Мунчаев, И. М. История советского государства / И. М. Мунчаев, В. М. Устинов. – М. : Норма, Инфа, 2013. – 720 с.
7. Никитенко, А. В. Дневники / А. В. Никитенко. – М. : Т. 1. Мысль, 1956. – 476 с.
8. Николай I: личность и эпоха // Новые материалы. – СПб. : Нестор-история, 2007. – 530 с.
9. Российское законодательство X–XX веков // Законодательство первой половины XIX века. – М. : Т. 6. Юридическая литература, 1988. – 432 с.

## ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ПРОЧТЕНИЯ КЛАССИКИ В ШКОЛЕ

**А. С. Мечкаева**

Самарский государственный социально-педагогический университет  
г. Самара, Россия

Одной из серьезных проблем школьного литературного образования является проблема современного прочтения классики. Литература прошлого впитала в себя опыт исторического развития общества, и в этом таятся не использованные до конца резервы усиления воспитательного воздействия ее на молодежь. Важно найти в русской классике то, что созвучно времени и волнует учащихся [3, с. 162].

Чтобы литературное произведение стало понятным и доступным для современного школьника, учителю-словеснику нельзя опускаться до примитивизации, излишнего упрощения, сводящегося к исключительно личностной, субъективной оценке произведения. Восприятие и трактовка произведений классической русской литературы современными школьниками зачастую не только не совпадают по каким-либо критериям с традиционными, привычными, но и отличаются от них в корне, принципиально. И с этим нельзя не считаться. Нельзя превращать отрицание устоявшейся, традиционной точки зрения в основную цель, культивировать в детях абсолютное, неаргументированное отрицание любой классической трактовки. Но не следует забывать о том, что за десятилетия, а иногда и столетия, прошедшие со времени создания того или иного литературного произведения, система культурных, этических, моральных и со-

циальных ценностей претерпела ряд существенных изменений. Поэтому учителю литературы нужно отбирать продуктивные читательские технологии приближения произведений классической литературы к душам и разуму современных подростков.

Старшеклассники лучше и охотнее воспринимают и анализируют произведения, в которых могут найти проблему, вопрос, актуальные именно для них и именно сейчас. Так, например, их в гораздо меньшей степени, чем их сверстников первой половины XX столетия, волнует проблема революции, так как это не их проблема, этот вопрос не затрагивает их внутренний мир. А вот взаимоотношения двух поколений, проблема «отцов и детей» – это то, что волнует любого подростка ежедневно. Следовательно, сегодня, в эпоху катастрофического равнодушия к чтению, необходимо во многом пересмотреть подход к методике преподавания литературы.

Современного ученика нужно заинтересовать произведением или личностью автора, постаравшись по возможности приблизить субъективное восприятие к объективной картине. Чем именно – в каждом классе и в каждом случае решает педагог. Например, как правило, у десятиклассников не вызывает читательского энтузиазма роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина», но личность самого писателя редко не вызывает интереса. Значит, в данном случае можно «пойти от автора», показав детям, что любой писатель, вне зависимости от того, сколько лет назад он жил, был таким же человеком, как они. Он любил, страдал, ошибался, его волновали самые разные вопросы, некоторые из которых волнуют и их самих, тем самым «наслоив» объективное на субъективное.

При минимальном читательском интересе школьников важно обращение к реалиям современной жизни: можно предложить подросткам написать не традиционную аннотацию или рецензию, а придумать и составить анонс, создать рекламу. Она должна быть такой, чтобы одноклассникам захотелось прочесть роман или хотя бы просмотреть, что при нынешней глобальной нелюбви к чтению уже будет достижением.

Но дети откроются только тому учителю, который искренне хочет их понять, который готов разделить или, по крайней мере, обсудить с ними их точку зрения. Тогда исчезает «боязнь ошибки», страх показаться смешным, нелепым. Следовательно, появляется желание доказать и отстоять свою точку зрения, а для этого нужны аргументы и навык грамотного построения монолога.

Такую образовательную ситуацию создает технология учебного диалога. Постичь искусство спора можно только на практике: нельзя теоретически научить участвовать в диалоге. Это путь проб и ошибок. И основная, очень трудная задача педагога – направить диалог в нужное русло, корректировать, по мере необходимости, поведение, лексику и эмоциональный накал.

Случается, что точка зрения детей заставляет преподавателя если не изменить, то во всяком случае скорректировать свое привычное, традиционное восприятие того или иного героя, той или иной проблемы. И не нужно добиваться, чтобы ребята непременно приняли «нужную», с точки зрения педагога,



позицию. Важно, чтобы они научились с уважением к ней относиться, учитывать ее, считаться с ней.

Пересмотрев традиционные подходы к преподаванию литературы в старших классах, сделав акцент на личность ученика, его субъективное восприятие литературного произведения и научив его адекватно оценивать объективную сторону произведения, можно достигнуть осознанности обучения литературе. Таким образом, можно сделать определенные шаги к формированию личности, способной к адекватной, эстетически грамотной и нравственной оценке произведений литературы.

Повседневное общение школьников с классическими образцами художественной литературы приводит к тому, что с накоплением эстетического опыта формируется литературный вкус и читательское чутьё, позволяющее отличать собственно литературную классику от всего, что не претендует на художественность. Ценно осознание и осмысление читателем текста с позиции сегодняшнего дня. Главным становится вопрос о том, как он, сегодняшний читатель (учащийся 10–11 классов), понял художественное произведение.

Проиллюстрируем теоретические положения нашего исследования практическим материалом на примере изучения романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» в 10 классе.

После проведения ряда уроков, посвященных анализу романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», представляется уместным и интересным дополнительное мероприятие, на котором старшеклассники сами расскажут о восприятии этого романа и образа Анны Карениной в современном мире (в частности – интерпретация в киноискусстве), что будет являться небольшой самостоятельной творческой исследовательской или проектной (возможно, коллективной) работой.

Внеклассным мероприятием может послужить научная конференция, где ученик или группа учеников представят свои работы. В качестве материала для анализа ученики могут выбрать или направление искусства (музыка, живопись, театр, то же киноискусство, балет, литература и т. д.) и исследовать образ Анны Карениной в этой сфере, или же ученики могут выбрать одну конкретную интерпретацию этого романа и проанализировать её: музыкальную композицию (например, песни Аллы Пугачёвой «Анна Каренина» и Сергея Трофимова (Трофим) «Анна Каренина»), литературное произведение (так называемые «Игры в классики» – например, роман «Смерть Вронского» писателя Неделько Фабрио, пьеса Олега Шишкина «Анна Каренина II», ироническое стихотворение современного поэта Константина Никитенко, распространённое в интернете, «В душе моей рваная рана...»). Главное – дать ученикам полный простор для творчества.

Еще одним интересным и в то же время познавательным внеклассным мероприятием может послужить обсуждение статьи, написанной Сергеем Аксёновым «Анна Каренина. После Толстого» из журнала «Знамя». В ней находят отражение многие интересные факты, такие, например, как выпуск комикса: «А в 2000-м издательство “Мир новых русских” выпускает книгу комиксов журна-

листки и прозаика Кати Метелицы “Анна Каренина by Leo Tolstoy”. В ней Левин и Кити катаются на роликовых коньках, Вронский ездит на “Мерседесе”, Стива смакует суши и т. п. Анна же не только пьет опиум, но и нюхает кокаин. Как утверждает автор: “Анна Каренина – тяжелый наркоман!”» [2, с. 21]. Кроме того, удобство этой статьи объясняется ещё и тем фактом, что она есть в сети Интернет, следовательно, нахождение её для учеников не составит труда. После прочтения ученикам можно предложить высказать свое мнение о том, что нового они узнали об экранизациях знаменитого романа, согласны ли они с точкой зрения журналиста и выразить собственное отношение к роману.

Можно провести со школьниками дискуссию и обсудить мнение о романе сегодня. Предметом для размышления может послужить высказывание, взятое из работы В. Абаринова: «Анне Аркадьевне явно не хватает смартфона. Да будь на Курском вокзале хоть завалившееся интернет-кафе, никакого паровоза не было бы. Вот что делает плохая коммуникация!» [1, с. 14].

Таким образом, существует множество методических вариантов для решения проблемы современного прочтения классики в школе, как урочного, так и внеурочного: это проведение внеклассного мероприятия по заявленной теме, предварение его не менее интересными уроками с обязательным использованием экранизаций романа, как современных, так и фильмов советской эпохи, как зарубежных, так и отечественных образцов. Сравнительный анализ эпизодов из романа и из его экранизаций позволяет ученикам подробно изучить роман, проникнуть в суть произведения и экранизаций, научиться интерпретировать смысл произведения с разных точек зрения и даёт установку на смысловое чтение.

#### **Список использованных источников**

1. Абаринов, В. Бывало, он еще в постели...или твиттер XIX века / В. Абаринов LiveJournal. – 2013. – С. 11–21.
2. Аксенов, С. Анна Каренина. После Толстого / С. Аксенов // Знамя. – № 2. – 2010. – С. 17–21.
3. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. – М. : АкадемиА, 1999. – 342с.
4. Богданова, О. Ю. Вопросы поэтики художественного произведения в современном литературном образовании / О. Ю. Богданова. – М., 1995.

## **РАДИКАЛИЗАЦИЯ ДВОРЯНСКОГО СОСЛОВИЯ В XIX СТОЛЕТИИ**

**Н. А. Милешина, Н. П. Пятыркина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

На современном этапе развития общества проблема экстремизма становится не просто проблемой государственного уровня, она приобретает глобаль-

ный, межнациональный характер. Исторический анализ феномена российского экстремизма приводит к пониманию, что крайние формы поведения в каждую конкретную эпоху во многом определяются особенностями определенного общества и историческим контекстом, в котором они существовали. Исследование истории экстремизма позволит сформировать более четкое представление о его специфике в России, обозначить новые пути его преодоления, избежать ошибок, уже допущенных в прошлом.

Стремительное распространение радикальных идей в России начинается ещё в XIX столетии. Причины их популярности среди основной массы населения страны очевидны – нерешенность аграрного и рабочего вопросов, низкий уровень жизни крестьян и рабочих, и как следствие, недовольство данных социальных слоев своим положением и правительством вынуждали их идти на крайние меры борьбы за свои права. Но как произошло, что радикальным и даже экстремистским настроениям оказалась подвержена и политическая элита российского общества, традиционная опора самодержавия, высшее сословие, обладающее исключительными привилегиями, – дворянство?

В последние годы к проблеме экстремизма обращалось немало исследователей. Большинство работ посвящено характеристике современного экстремизма и путям его преодоления. Особое внимание уделяется молодежному и религиозному экстремизму в современной России и его профилактике [9]. Существуют исследования, рассматривающие проблему экстремизма в правовом аспекте [5]. История экстремизма в России, за исключением отдельных исследований регионального характера, практически не изучается [10]. Исключением является новейшая работа Е. И. Щербаковой, посвященная террористам 1860–1880-х гг. Автор обращает внимание на то, что споры о месте террора в русской революционной традиции обычно вращаются вокруг программ партий или условий их «подрывной работы», минуя вопрос о личности революционеров. Е. И. Щербакова пытается восполнить этот пробел, и приходит к выводу, что молодых радикалов пореформенной России объединяло одно – они были «новыми людьми», отличавшимися от окружающих особой системой ценностей, которая превращала их в «отщепенцев», не имеющих своего места в традиционном обществе [4, с. 14]. Проблема распространения радикальных и экстремистских настроений в дворянской среде не получила систематизированного исследования в современной историографии.

Общеизвестно, что В. И. Ленин первый этап освободительного движения в России определял как дворянский и относил к нему участников вооруженного восстания декабристов 14 декабря 1825 г. С позиций дня сегодняшнего в движении декабристов можно обнаружить и проявления дворянского экстремизма, поскольку не менее известен их план царубийства, на которое они готовы были пойти ради достижения своих идеалов. Даже после нескольких лет сибирской ссылки декабристы не отказались от основной цели своего выступления. Так, в донесении № 5 от 9 июля 1837 г. сенатор, князь Б. А. Куракин сообщал императору о допросе одного из декабристов: «Дело дошло до той цели, которую он и его сотоварищи поставили себе, т.е. просить у императора конститу-

цию с оружием в руках, чтобы положить границы власти монарха, это он находит простым и очень естественным» [3, с. 114].

Современные исследователи расходятся в оценках мотивов декабристского движения. В. М. Бокова, склонная к идеализации декабристов, утверждает, что они были готовы к жертве на благо Отечества, но после пролития крови наступило раскаяние. О. Л. Киянская считает главной целью декабристов политическую власть, а Л. Казакевич даже объявляет их «предтечей большевиков». С. Л. Рудницкая видит в декабристах последователей «революционера на троне Петра I», а в поражении восстания – мощный толчок к отказу от предыдущего движения России в направлении Европы. При всей дискуссионности данного вопроса очевидно стремление декабристов ограничить власть монарха, усовершенствовать государственное управление: «Еще несколько лет, и все управление было бы у нас в руках. Тогда бы и Николай Павлович не мог нас согнуть так, как он гнул всех в продолжении 30 лет, потому что мы представляли бы действительную власть» [1, с. 46].

Подтверждение этому демонстрирует и переписка ссыльных декабристов, в которой абсолютно отсутствует характерное для высшего сословия преклонение перед монархом, а напротив, явно обозначается недовольство его безграничными полномочиями. Е. И. Якушкин в одном из писем 1855 г. к жене писал: «Я писал письма на имя Николая Павловича. Эти письма ужасно его раздражали. Раз я к нему написал: «Было время, в Москве стоял на площади болван, да приезжал из орды баскак. Баскак заставлял всех болвану кланяться. Теперь баскака нет, а кланяться всё заставляют. Надо же это когда-нибудь кончить» [1, с. 46].

Идеи декабристов оказали существенное влияние не только на всё последующее общественно-политическое движение, но и на дальнейший процесс распространения радикальных идей в дворянской среде: «О декабристах я мальчиком слышал рассказы старших, всегда в одном и том же сочувственном тоне. Любое рукописное стихотворение, любой запретный листок, статья или письмо переписывались и заучивались наизусть» [9, с. 26]. Были и такие представители высшего сословия, которые рассматривали выступление декабристов как преступление против царя и Отечества: «Наступил памятный в истории России день 14 декабря, внесший в неё прискорбную страницу, обагривший кровью подножие памятника великого основателя Петербурга и приведшее в ужас его мирных и столь преданных своим государям жителей» [7, с. 133].

«Апогей самодержавия», характерный для периода правления Николая I, вызвал ещё большую активизацию общественного движения, значительное место в котором занимали дворяне. Усиление цензуры, ограничение университетской автономии ударило по интересам дворян-литераторов, журналистов, деятелей искусства и науки. Так, критика на пьесу «Куколка», опубликованная в 1834 г. в журнале «Московский Телеграф», редактируемый Н. А. Полевым, «дала повод...указать на него как на орган вредный и вольнодумный, не только на этот орган было немедленно наложено запрещение, но и сам редактор его, Николай Алексеевич Полевой, потребован к ответу»: «...К величайшему ужасу

всех окружающих, он был схвачен и с жандармом препровожден в Петербург» [6, с. 572–573].

Важным фактором, способствующим распространению радикальных настроений в дворянской среде, было и особое, благородное воспитание высшего сословия. Дворян воспитывали на высоких идеалах рыцарской чести, следования долгу, верности своему слову, твердости, решительности, помощи слабым и угнетенным. Как декабристы, так и дворяне, пострадавшие от николаевских репрессий, как правило, сохраняли верность своим убеждениям и идеалам, несмотря на все трудности тюремного заключения. Так, тот же Н. А. Полевой писал жене из тюрьмы: «Крепкий верою, крепкий своею правотою и совестью, я не боюсь ничего и даже в эту минуту не променяюсь со многими, которые сегодня встали с постели и поскачут по Петербургу в богатых экипажах» [6, с. 574]. Подобная сила духа и верность идее, выбранной однажды, порождала устойчивость радикальных идеалов в кругу высшего сословия, способствовала увеличению числа их последователей.

Революционные настроения распространялись даже среди тех дворян, кто получил строгое воспитание в старом, консервативном духе. Видимо, подобная жесткость давала обратный эффект: дворянину, уставшему от беспрекословного повиновения, хотелось протестовать. Так, П. Д. Боборыкин вспоминал: «На что уж наш дом был старинный и строгий: дед-генерал из «гатчинцев», бабушка – старого закала барыня, воспитанная ещё в конце XVIII века! И в таком-то семействе вырос младший мой дядя, Н. П. Григорьев, отданный в Пажеский корпус по лично выраженному желанию Николая и очутившийся в 1849 году замешанным в деле Петрашевского, сосланный на каторгу, где нажил медленную душевную болезнь» [11, с. 32].

В середине столетия ещё более возросло дворянское недовольство политикой самодержавия, что было во многом обусловлено непопулярностью Крымской войны: «Самое маленькое меньшинство видело в Крымской кампании приближение краха всей николаевской системы. Но кругом – в дворянском обществе – ещё не раздавалось громко осуждение всего режима. Это явилось позднее, когда после смерти Николая началось освободительное движение, не раньше, однако, 1857–1858 годов» [11, с. 88].

В 1860-х годах, с зарождением революционного движения, началом «великих реформ» Александра II, направленных на подрыв устаревшей феодальной системы – основы благосостояния высшего сословия, количество дворян с антимоноархическими взглядами ещё более возросло: «В те годы ветер стал дуть, как и теперь, в сторону «переоценки всех ценностей»: и государственно-общественных устоев, и экономических, и нравственных идеалов, и мышления, и литературно-художественных идей, запросов и вкусов» [11, с. 172]. Если в 1820–1830-х гг. открыто критиковать самодержавие могли только декабристы, которым, как говорится, терять уже было нечего, то в 1860–1870-х гг. такие дворяне появились и в политической элите российского общества. Так, о князе Н. А. Лобанове-Ростовском граф С. Д. Шереметев вспоминал: «Он весьма определенно, откровенно и прямолинейно шёл «против течения» 60-х годов, резко и язвительно отзываясь о великом князе, порицая все направления царство-

вания, и указывал на стремление многих – и весьма сознательное – двинуть Россию по пути, враждебному монархическому строю, на пристрастный и столь же сознательный поход против дворянства, прикрываемый благонамеренным попечительством о благе крестьянского населения...» [8, с. 94].

Распространению радикальных настроений в дворянской среде способствовали передовые идеи В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. П. Огарева, Н. Г. Чернышевского, а также активная пропаганда революционных организаций. С 1 июля 1857 г. Герцен начал издавать за границей знаменитый «Колокол». Популярность «Колокола» росла от номера к номеру. Он проникал не только в Петербург и Москву, но и на окраины России. «Влияние твоё безмерно, – писал Герцену в начале 1858 г. К. Д. Кавелин. – Молодежь на тебя молится. Твоим «Колоколом» грозят властям». Другой центр освободительного движения сложился к 1859 г. в Петербурге вокруг журнала «Современник» под идейным руководством Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. Средства массовой информации, издаваемые радикалами, оказывали огромное влияние на общество, в том числе и дворянское. В 1860-х гг. в переписке современников появляются такие сообщения: «Профессора Калиновского задержали, осмотрели, ничего не нашли и уже отпустили в Вильно к родным. Кажется, опасаются, что лица, посещавшие Герцена, провозят письма и прокламации; их раздевают и осматривают очень строго» [2, с. 18].

Многие дворяне, входившие в террористические организации последней трети XIX в., являлись бывшими студентами, самым взрывоопасным социальным слоем, наиболее подверженным пропаганде. Условия жизни студенчества усугубляли недовольство правительством, массовые отчисления из университетов «за неимением средств на обучение» вызывали озлобленность и агрессивность: «Одевалось студенчество кто во что, и нередко на четырех квартирантов было две пары сапог и две пары платья, что устанавливало очередь: сегодня двое идут на лекции, а двое других дома сидят; завтра они пойдут в университет».

Показателен в этом отношении пример выходца из мелкопоместных дворян Саратовской губернии Д. В. Каракозова. В 1864 г. он был отчислен из Московского университета «в виду невзноса платы за право учения». Практически сразу после отчисления он становится членом «Организации» и стоящего над ней, строго законспирированного ишутинского кружка «Ад». Избранные, попавшие в этот кружок, должны были выполнять двойную функцию – осуществлять контроль за деятельностью революционеров и антиправительственный террор. Девизом было избрано знаменитое – цель оправдывает средства. Целью объявлялся социальный переворот, средством – террор – «систематические царубийства» до тех пор, пока напуганное правительство не согласится «устроить государство на социальных началах» [4, с. 71]. 4 апреля 1866 г. Д. Каракозов совершил покушение на Александра II, за что был арестован и казнен. По делу Каракозова проходило ещё несколько молодых дворян – П. А. Мусатовский, Л. Е. Оболенский, Н. П. Странден.

В последние десятилетия XIX в. примеры экстремизма в дворянской среде становятся повсеместными. Один из организаторов «Народной воли»

А. А. Квятковский, выходец из семьи томского дворянина, принял деятельное участие в подготовке покушения А. К. Соловьева на Александра II 2 апреля 1879 г., за что был приговорен к смертной казни. Дворянин С. М. Кравчинский 4 августа 1878 г. убил главноуправляющего III отделением, шефа жандармов Н. В. Мезенцева, Л. Ф. Мирский – участвовал в покушении на шефа жандармов А. Р. Дрентельна, дочь петербургского губернатора С. Л. Перовская руководила отрядом метальщиков при последнем покушении на Александра II 1 марта 1881 г.

Таким образом, истоки дворянского радикализма и экстремизма можно обнаружить ещё в движении декабристов. Основными причинами дальнейшего распространения подобных идей в дворянской среде стали: постоянно возрастающее недовольство высшего сословия самодержавием, особенно усилившееся после отмены крепостного права, стремление дворян усовершенствовать государственное управление, влияние революционной агитации и пропаганды, особенности дворянского воспитания в духе верности своим идеалам, нарастающие агрессивности в дворянской среде в связи с разорением значительной части сословия, воздействие обучения в высших образовательных учреждениях на дворянский менталитет. Специфические особенности дворянского экстремизма, его цели, формы, методы, последствия требуют отдельного исследования.

#### Список использованных источников

1. Боборыкин, П. Д. За полвека. Воспоминания / П. Д. Боборыкин. – М. : Захаров, 2003. – 688 с.
2. Гиляровский, В. А. Москва и москвичи / В. А. Гиляровский. – М. : Правда, 1979. – 526 с.
3. Декабристы: актуальные проблемы и новые подходы / Отв. ред. О. И. Киянская. – М., 2008. – 320 с.
4. Декабристы: неизданные материалы и статьи / Под ред. Б. Л. Моздалевского. – М., 1925. – 336 с.
5. Махтаев, М. Ш. Революционный экстремизм и военные юга России (вторая половина XIX – нач. XX вв.) / М. Ш. Махтаев // Линия судьбы : сб. ст., очерков, эссе; сост. В. Л. Телицын. – М., 2007. – С. 342–361.
6. Мемуары графа С. Д. Шереметева / сост. К. А. Вах, Л. И. Шохин. – М. : Индик, 2005. – 560 с.
7. Полевой, Н. А. Запрещение журнала «Московский телеграф» / Н. А. Полевой // Русская старина. – 1870. – № 2. – С. 550–600.
8. Троицкий Н. Д. Царские суда против революционной России. Политические процессы 1871–1880 гг. / Н. Д. Троицкий. – Саратов : Издательство Саратовского Университета, 1976. – 411 с.
9. Упоров, И. В. Политический экстремизм в России начала XX в. и его влияние на регулирование уголовного наказания в виде лишения свободы / И. В. Упоров // Общество и право. – 2004. – № 2. – С. 31–41.
10. Щербакова, Е. И. «Отщепенцы». Путь к терроризму (60–80-е гг. XIX в.) / Е. И. Щербакова. – М., 2008. – 224 с.
11. 14 декабря 1825 г. Из записок генерала-лейтенанта В. И. Фелькнера // Русская старина. – 1870. – № 2. – С. 131–161.

# ДВОРЯНСКОЕ ИМЕНИЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII СТОЛЕТИЯ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Н. А. Милешина, А. В. Сятишев

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В условиях экономической модернизации современной России одним из самых сложных и дискуссионных остается вопрос о земле и аграрных отношениях. Без всестороннего исследования аграрной истории невозможно объективное понимание социальных и политических процессов, общественной жизни и мировоззрения россиян. В этой связи особый интерес представляет изучение помещичьего хозяйства второй половины XVIII столетия – эпохи качественных изменений во всех сферах российского общества, «золотого века» дворянства. В этот период монопольное владение землей создавало материальную базу экономического и политического могущества высшего сословия. Дворянское поместье составляло незаменимую часть всей социально-экономической жизни государства. Оно соединяло в единое целое господское хозяйство и хозяйство зависимых крестьян и оказывало непосредственное влияние на экономику в целом. Не случайно поставленная проблема традиционно привлекала внимание исследователей.

В дореволюционной историографии в трактовке природы феодальной собственности преобладал формально-юридический подход, изучение правовых аспектов землевладения, отношений верховной власти и дворянства и недооценка значения социально-экономических факторов. В советской историографии помещичье хозяйство изучалось преимущественно в рамках общей проблемы разложения и кризиса феодально-крепостнической системы и на основе марксистской теории общественно-экономических формаций. Начиная со второй половины 1980-х гг. наметилась тенденция к исследованию эволюции феодальной собственности на землю, количественного и историко-географического аспекта дворянской земельной собственности (Я. Е. Водарский) [3], региональных особенностей помещичьего землевладения (Л. С. Зудина [4], О. В. Сизова [23]). При этом экономические проблемы помещичьего хозяйства, в том числе и второй половины XVIII столетия, пока не были предметом специального рассмотрения исследователей.

В условиях становления рыночных отношений во второй половине XVIII века основной экономической проблемой высшего сословия была низкая доходность поместья. До 1762 г. большую часть жизни дворяне посвящали обязательной для них службе. Соответственно, владения дворянина, по сути, оставались без хозяина и разорялись: «Свет мой Григорий Львович как быть нам с такою бедностью...как можно постарайся в отставку или хотя на время в доме своём появитца» [21, с. 1]. Получив долгожданное освобождение от службы, провозглашенное Манифестом 1762 г. «О вольности дворянской», помещики заставляли свои деревни в весьма запущенном состоянии: «Прежние наши пруж-



ды показались мне тогда сущими лужицами, строение все обветшалым, слишком малым и похожим более на крестьянское, нежели на господское...» [2, с. 388].

Проблема нерентабельности поместий сохранилась и во второй половине XVIII столетия. Примеры нового хозяйствования не были типичными. По выражению К. В. Сивкова, «громадное большинство помещиков думало, что можно ограничиться паллиативами, что надо только, так сказать, «подтянуть» вотчинную администрацию и крестьян...» [22, с. 241]. Поэтому многочисленные свидетельства противоречий помещиков и крестьян, неповиновения последних так распространены в источниках.

Разорявшиеся помещики нередко закладывали свои имения, что, как правило, только усугубляло их бедственное положение. В челобитной полковника Родиона Родионова сына высказывается намерение «занять московского воспитательного дома из опекунского совета тысяч до 20 рублёв» на выплату долгов по многочисленным закладным, вдова Пелагея Грецова закладывала движимое и недвижимое своё имение в Суздальском уезде «в деревне Сафроновой... в которой мужеска пола 61 душа», а бригадирша Аграфена Алексеева – несколько деревень в разных уездах [12, с. 1–20]. Только в Саратовской денежной казне на 1 января 1799 г. было заложено имений на общую сумму 37 102 р. 29 к. [10, с. 22]. При этом большинство дворян утверждало, что «не хочитца упустить землю» [14, с. 2].

Заклад имений только увеличивал долги разоряющихся помещиков. Граф Григорий Чернышёв, владелец 1645 душ крестьян, после смерти оставил долгов на общую сумму 16 356 рублей [13, с. 44]. Пётр Талызин, владелец имений в четырех губерниях, оставил жене после смерти столько долгов, что «с предоставленных ей деревень доходов не только уплатить, но даже и процентами заимодавцев удовлетворить было невозможно» [15, с. 1].

Не имея возможности себя содержать, многие помещики были вынуждены возобновить службу. В этом отношении показателен Указ от 1 июля 1788 г. «Об определении в военную службу из Дворянских фамилий...», изданный «...в рассуждении, что в Тверской и Новгородской губерниях живут целыми селениями Дворянския фамилии, кои, по недостатку своему, не имея за собою крестьян, упражняются сами в хлебопашестве...» [11, с. 1668].

Поскольку помещики во второй половине XVIII века наследовали свои владения от отцов, а последним нередко приходилось завещать свои имения сразу нескольким сыновьям, то одной из самых острых проблем дворянства была нехватка земель: «У отца моего был родной брат... Деревня же и люди отцовские разделены были во всех местах пополам» [19, с. 4]. Д. И. Дубовицкий после смерти отца по разделу с матерью, сёстрами и братьями получил всего 7 душ м. п. крестьян [6, с. 35].

Ситуацию ухудшало ещё и то, что между помещичьими владениями не было чётких границ, начатое ещё Елизаветой Петровной межевание земель затянулось на несколько десятилетий: «Отсутствие в XVIII веке точно установленных межевых границ открывало бесконечный простор для всякого рода зе-

мельных споров и тяжб. Инструментального размежевания в то время ещё не было учинено; межи определялись естественными или искусственными признаками: нередко по разливу воды, по лёту птиц, «коровьему рыку» или «куда соха, коса и топор ходили» [5, с. 231]. Источники изобилуют сведениями о многочисленных «драках за землю» и спорах между помещиками, порождённых стремлением каждого владельца расширить свои угодья: «Драки за землю (при императрице Елизавете Петровне) и всякия убийства... бывали, где сам помещик соучастником был, и около 20 человек тут побито было» [1, с. 13].

До секуляризации церковных земель, проведенной в 1762 г., имели место и земельные споры дворянства с духовенством [18, с. 1]. Челобитные помещиков содержат сведения о «спорах на имение» не только просто соседей, но и родственников. До каких крайностей доходили подобные тяжбы, показывает письмо некой дворянки своей дочери: «Долго ли тебе беспутная надо мною смеятца по какому праву не даёшь моё оставленное у тебя имение. Ета в свете не слыхана... думаешь грубостями меня уморить и завладеть моим имением ты не имеешь ни стыда ни совести ...ежели что удержишь то будешь проклята ...навек...» [17, с. 1].

Ещё одной серьёзной проблемой, с которой сталкивались помещики в своих владениях, была также весьма распространённая в изучаемый период «чрезполощина»: «... Все сии земли не одному принадлежат в собственность, но разным и в селении моём существует чрезполосное владение» [8, с. 3]. Некая деревня Стоянцева Суздальского уезда состояла «в общем владении артиллерии капитана Григория Алексеева сына Бартенева жены его Надежды Ивановой дочери майора Ивана Иванова сына Одинцова дочери флигель адъютанта Кирилы Федорова сына Тухачевского...» [16, с. 1]. В одном только селе Оржевка Кирсановского уезда Тверской губернии, по воспоминаниям А. Пишчевича, было «домов 15 дворянства» [9, с. 169].

Однако, несмотря то, что большинство дворянских владений по-прежнему носило полунатуральный характер, с рынком было связано слабо, многие помещики учились во второй половине XVIII века хозяйствовать по-новому. О расширении агротехнических и зоотехнических познаний помещиков и возрастании их интереса к каждой детали своего хозяйства свидетельствуют и их наказы управителям. Здесь даются указания, как унавоживать пашню, высевать рожь и пшеницу, бороться с сорняками, указываются сроки посева и жатвы, ограничивается барщина.

С появлением Вольного экономического общества, распространением сельскохозяйственного опыта, предприимчивых помещиков становится всё больше. Известно опытное хозяйство А. Т. Болотова, которое он создал в своём имении Дворяниново. Андрей Тимофеевич по праву считается не только основателем сельскохозяйственной науки, но и активным распространителем своего опыта. Одни только болотовские «Изображения и описания разных пород яблок и груш», «родящихся» в Дворянинове, состоят из 8 собраний, в среднем по 200 листов каждое [7]. Тверской помещик А. С. Баклановский проводил и фиксировал эксперименты по выращиванию различных сортов растений и овощей, се-

лекционным работам по отбору семенного фонда и т.п. [20, с. 153, с. 360 об.]. В. Приклонский, другой тверской помещик, практиковал в своей деревне посев английской пшеницы, картофеля и продавал излишки хлеба и мяса.

В целом, несмотря на усиление роли товарно-денежных отношений во второй половине XVIII века, помещичье хозяйство оставалось связанным господством феодально-крепостного строя, крепостными формами труда. Основными экономическими проблемами владельца поместья в изучаемый период были низкая доходность поместья, чересполосица, незавершенность межевания земель, неэффективность крепостнических методов управления. Заклад имений оказался тупиковым путем приспособления дворян к новым социально-экономическим условиям и привел в последующем к постепенной утрате «благородным» сословием ведущей роли в политических и экономических структурах дореволюционной России.

### Список использованных источников

1. Архаровы (из памятных записей А. А. Васильчикова внука И. П. Архарова) // Русский архив. – 1909. – № 1.
2. Болотов, А. Т. Жизнь Андрея Болотова, описанная самим им для своих потомков / А. Т. Болотов. – СПб., 1871–1873. – Т. 1.
3. Водарский, Я. Е. Дворянское землевладение в XVII – первой половине XIX вв. Размеры и размещение / Я. Е. Водарский. – М. : Наука, 1988. – 235 с.
4. Зудина, Л. С. Дворянское землевладение во второй половине XVIII века (По материалам Московской, Костромской и Воронежской губерний) : дис. ... канд. ист. наук / Л. С. Зудина. – М., 1986. – 220 с.
5. Кошкаров, В. Калужская провинция / В. Кошкаров // Русский архив. – 1870. – № 2.
6. Крупин, Е. Н. Род дворян Дубовицких. Рязанский родословец / Е. Н. Крупин. – Рязань, 1996.
7. Отдел рукописей Российской Государственной библиотеки. – Ф. 475. – Оп. 1. – Д. 1–4, 6–8.
8. Отдел рукописей Российской Государственной библиотеки. – Ф. 423. – Оп. 1. – Д. 3.
9. Пишчевич, А. Жизнь Александра Пишчевича, им самим описанная (1764–1805) / А. Пишчевич // Чтения Общества истории Древней Руси. – 1885. – Кн. 1.
10. Подъяпольская, Е. П. К вопросу о дворянской задолженности в конце XVIII столетия / Е. П. Подъяпольская. – Б/м, б/г.
11. Полное собрание законов Российской Империи. – СПб., 1830. – Т. 22.
12. РГАДА. – Ф. 282. – Оп. 1. – Д. 13469.
13. РГАДА. – Ф. 1271. – Оп. 1. – Д. 48.
14. РГАДА. – Ф. 1271. – Оп. 1. – Д. 1211.
15. РГАДА. – Ф. 1281. – Оп. 1. – Д. 389.
16. РГАДА. – Ф. 1287. – Оп. 5. – Д. 9776.
17. РГАДА. – Ф. 1393. – Оп. 1. – Д. 4.
18. РГАДА. – Ф. 1395. – Оп. 1. – Д. 164.
19. РГАДА. – Ф. 1467. – Оп. 1. – Д. 139.
20. РГАДА. – Ф. 1467. – Оп. 1. – Д. 1644.
21. Российский государственный архив древних актов. – Ф. 1393. – Оп. 1. – Д. 2.

22. Сивков, К. В. Наказы управителям XVIII века как источник для истории сельского хозяйства в России / К. В. Сивков // Академику Б. Д Грекову ко дню 70-летия : сб.ст. – М.–Л. : АН СССР, 1952.

23. Сизова, О. В. Дворянство Ярославской губернии в конце XVIII – первой половине XIX веков : дис. ... канд. ист. наук / О. В. Сизова. – Ярославль, 1999.

## **ВЛИЯНИЕ КИНЕМАТОГРАФА НА СОВРЕМЕННУЮ МОЛОДЕЖЬ**

**Ю. Э. Миронова**

Пензенский Государственный Университет, г. Пенза, Россия

Кино – одно из самых молодых и в то же время одно из самых массовых искусств. Его история по сравнению с тысячелетней историей музыки, живописи или театра коротка. Вместе с тем миллионы зрителей каждый день заполняют залы кинотеатров, и еще больше людей смотрят кинофильмы по телевидению. Кино оказывает мощное воздействие на сердца и умы молодежи. Естественно, что к нему привлечено внимание социологов.

Общество в целом подвергается влиянию кино и изменяется вследствие этого влияния. В России, например, еще в 1916 г. министр внутренних дел А. Н. Хвостов выступал в поддержку государственной монополии на кинематограф, считая, что кино должно быть средством воспитания населения. В советское время кино стало таким средством воспитания и идеологического влияния на общество. В наши дни по всему миру кинематограф как одно из средств массовой информации влияет на политическую и социальную жизнь – как во благо, так и во зло.

То, что кино является средством воспитания и влияния на зрителей, налагает на создателей кинофильмов определенную ответственность, в том числе и нравственную. Многие современные деятели киноискусства, к сожалению, не задумываются или неправильно понимают эту ответственность, создавая кинопроизведения, порождающие нравственные проблемы.

Рассмотрим, как влияет кино на молодежь, т.е. группы, наиболее подверженные любому влиянию, и как влияет кино на общество в целом.

Молодежь часто находит в кино образцы для поведения. Также из фильмов молодые люди усваивают ценности и идеалы. В отличие от людей среднего и пожилого возраста с устоявшимися взглядами и богатым жизненным опытом молодые люди чаще принимают экранную действительность как точную копию реальности либо как идеал, к которому нужно стремиться.

Создатели кино всегда опираются на людей, они всегда анализируют, что в данный момент востребовано народом. Не столько спрос влияет на содержание кинопродукции, сколько кино «создает» потребности людей.

На сегодняшний день кино влияет на молодое поколение. Оно всё больше ориентируется именно на молодежь, так как молодое поколение – самый многочисленный контингент в кинотеатрах. Взрослые люди реже ходят на про-

смотреть фильмов, и на них кино оказывает меньшее влияние за счет того, что у них личность уже сформирована.

Кино – скорее открытие новых сторон и взглядов на определенные аспекты их жизни, с которыми они могут согласиться или отвергнуть. В данном случае кино, которое больше основано на раздвижении границ разума, для взрослого человека – это некий опыт, который он может познать посредством просмотра данного фильма.

Для молодого же поколения в большинстве случаев – это познание мира через призму объектива и взгляда автора данного фильма. Молодежь зачастую по фильмам открывает для себя мир и формирует свои убеждения. У них мало опыта, поэтому влияние авторов огромное на их психическое восприятие.

Издавна существует ожесточенный спор о том, может ли изображение убийства вызвать реальное убийство, показ картины порока стимулировать расцвет порока в жизни? На фундаменте этого спора выросли две теории: одна утверждает целебное, терапевтическое влияние на зрителя произведений, изображающих секс, насилие, ужас; другая видит в этом несомненное зло, порождающее цепную реакцию преступности и порока. И та и другая теории располагают немалым запасом эмпирических данных. Действительно, может ли искусство оказывать «дурное влияние», сеять аморальность, рождать тягу к преступности, цинизм и неверие? Может ли изображение изуверства вызвать реакцию подражания? «Сложное действие», производимое искусством, однако, не лишает нас возможности хоть как-то разобраться в этой сложности. Вряд ли самые кровавые шекспировские трагедии вызывали у кого-нибудь желание подражать леди Макбет или королю Генриху IV, подробное описание убийства старухи в «Преступлении и наказании» не умножало ряды Раскольниковых, убийство отцом своих детей в «Сладкой жизни» Феллини рождало лишь горькое раздумье над причинами этого факта, но никак не подражание.

Фильмы и телевидение, кроме того, что напрямую занимаются рекламой и за большие деньги пропагандируют с экрана моду, мебель, косметику, автомобили и т.д., выполняют функции и более сложного воздействия на зрителя, они диктуют ему образ жизни, образ чувств, модели психологических и социальных реакций, систему мировоззрения. Атака идет как на сознание, так и на подсознание человека. Под сильным воздействием массовой культуры складывалась изуверская философия Мэнсона и его последователей. Фильмы и телепередачи о преступлениях подчас воспринимаются как инструктаж, которому в точности следуют реальные убийцы, грабители, мошенники.

Кино является сильнейшим средством пропаганды. Люди невольно подражают киногероям. Поэтому Иосиф Виссарионович Сталин смотрел каждый художественный фильм, прежде чем тот выходил в прокат, на который он лично давал «добро». Он понимал, что кино влияет на настроение людей, формирует их взгляды на жизнь, и как идеологический фактор в немалой степени формирует мышление зрителей.

Увлеченный во время сеанса событиями на экране, замороженный его гипнотическими пассажами, зритель, выйдя из кино, вряд ли разряжается, изба-

вляется от мучающих его комплексов. Он или испытывает зависть к всегда побеждающим героям, к сказочно роскошной жизни и подавленный возвращается к своей серой, будничной жизни, или же ощущает прилив агрессивных эмоций, фрустрации, желание испытать судьбу, любыми средствами, рискуя всем, преобразиться в бесстрашного ковбоя, азартного авантюриста, грабителя, убийцу. Люди с неустойчивой психикой (особенно молодые) легко поддаются этой зловещей магии экрана. Кино особенно глубоко воздействует на молодую аудиторию в социальных, нравственных и психологических аспектах.

Ни для кого не секрет, что просмотр фильмов вызывает в той или иной степени невротическую зависимость. Если раньше досугом молодёжи являлся активный отдых, посещение культурных, спортивных и образовательных учреждений, то сейчас большинство молодых представителей нашего социума предпочитают провести вечер за просмотром телепередач или фильмов. Альтернативой этому может быть общение с друзьями, причем не виртуальное посредством сообщений в социальных сетях, а реальное. Опыт показывает, что молодые люди смотрят ТВ с целью эмоциональной разрядки и получения информации. Но информация, получаемая зрителями с телеэкранов, не способствует социализации. Она формирует представления о справедливом идеальном обществе, способах сделать свою жизнь идеальной и задаёт систему образов поведения. Возникает иллюзия идеальной жизни.

Сегодня психологи и социологи всего мира бьют тревогу по поводу насилия в масс-медиа, изоощренных убийствах на экране, кровавых компьютерных играх, цинизм которых превосходит все мыслимые и немыслимые нравственные барьеры. Таким образом, основной гипотезой нашего исследования является губительное воздействие кинематографа на сознание современной молодежи, а также возможность противостояния этому необратимому процессу.

Исследования социальных психологов, таких как Ю. А. Клейберг и Т. А. Хагурова, свидетельствуют о прямой связи между девиантностью на телеэкране и девиантным поведением современной молодежи. Следует отметить, что не учитывать воздействие кино на зрителя, вообще на человека – это значит игнорировать реальную ситуацию и реальные перспективы, ведь кино определяет способ видения мира.

Взросшее внимание к проблеме не назовешь случайным, так как в настоящее время Россия находится на одном из самых высоких в мире уровней преступности. При этом подростковая преступность в России приобретает масштабы национального бедствия, и среди прочих важных социальных причин многие юристы в качестве ее катализатора называют низкопробные боевики и фильмы с реальными сценами насилия и убийств. После отмены цензуры в средствах массовой информации, случившейся в России, как известно, на рубеже 90-х годов XX века, на кино/теле/видео/компьютерных экранах стали демонстрироваться (практически без соблюдения официально принятых возрастных ограничений) тысячи отечественных и зарубежных произведений, содержащих эпизоды насилия.

С приходом интернета доступ к мировой фильмографии стал практически неограничен. Теперь любой человек, владеющий подключенным к сети компьютером, может легко смотреть фильмы онлайн. Конечно, это очень удобно и позволяет решить целый ряд проблем, с которыми ранее сталкивались любители кино. Но в то же время нельзя забывать, что далеко не все из представленных фильмов стоит показывать молодому поколению.

#### **Список использованных источников**

1. Белый, А. О. Пути культуры / А. О. Белый // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 91.
2. Макиенко, М. Г. Иллюзия реальности в художественных фильмах (на примере исторического кинематографа) / М. Г. Макиенко // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 2. – С. 93–98.
3. Новиков, А. И. Российский кинематограф / А. И. Новиков. – СПб., 2005.
4. Тощенко Ж. Т. Философские проблемы в современном кинематографе / Ж. Т. Тощенко. – Москва, 2008 г.
5. Щербинин М. Н Киноискусство в генезисе смыслообразования / М. Н Щербинин // Экранная культура в генезисе смыслообразования. – Тюмень : Вектор Бук, 2004. – С. 5–48.
6. Ядов, В. А. Размышления о предмете кино / В. А. Ядов // Современная западная философия: Словарь. – М. : Социс, 2007.

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА В ШКОЛЕ**

**В. В. Мирошкин, А. Люнина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Сегодня учитель истории древнего мира сталкивается с рядом проблем, среди которых большой объем информации, необходимой к усвоению учащимися; низкая заинтересованность учеников в учебном процессе; противоречие между желанием школьников приобщиться ко всему новому и консерватизм традиционных методов обучения; связь интересов большинства детей с компьютерными технологиями; недостаточное внимание к активному восприятию и осмыслению знаний школьниками. Между тем урок с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) представляет собой качественно новый тип урока, где учитель-историк согласовывает методику объяснения материала с методикой применения информационно-коммуникационных технологий, что позволяет ему успешно решать вышеозначенные проблемы [2].

В рамках данной статьи мы проанализируем возможности применения информационно-коммуникационных технологий на уроке истории древнего мира в школе.

Информационно-коммуникационные технологии в современной школе – один из ключевых компонентов деятельностного подхода, посредством которых формируются информационные компетенции учащихся. На уроках истории древнего мира с использованием ИКТ учащиеся учатся добывать информацию, отбирать и анализировать ее, а не получают всю необходимую информацию по теме занятия непосредственно от учителя.

На уроке истории древнего мира информационно-коммуникационные технологии применимы в разных формах организации учебного процесса:

- при подготовке учителя-историка к уроку;
- при объяснении нового материала на занятии;
- для выполнения заданий (индивидуальных и групповых) учениками на уроке, организации дискуссии;
- для выполнения домашнего задания, а также при подготовке школьников к уроку;
- при выполнении самостоятельных исследовательских и творческих работ учениками;
- при защите выполненных самостоятельных работ перед аудиторией.

Так, информационно-коммуникационные технологии на этапе изучения нового материала в рамках курса «История древнего мира» позволяют, с одной стороны, представить эмоционально и образно необходимую учащимся информацию, аккумулировать сведения из разноплановых источников, а с другой стороны, упростить освоение пятиклассниками сложных для восприятия тем, включающих значительный объём материала, задействовать все виды памяти. Отметим, что ИКТ существенно расширяют возможности учителя-историка при изучении тем, связанных с культурой и религией древних цивилизаций. Например, при изучении религиозных воззрений древних египтян медиа- и компьютерные технологии позволяют педагогу продемонстрировать шедевры древнеегипетского искусства, которые запечатлели особенности религиозной жизни и мифологии Древнего Египта.

На этапе закрепления и контроля знаний опора на ИКТ предоставляет широкие возможности для объективной оценки знаний учащихся. При этом такая возможность доступна не только учителю, но и отдельно взятому ученику. Например, при использовании базы электронных тестовых заданий по конкретной теме, разделу, курсу в целом.

Особый интерес представляет такая форма работы, как разработка интерактивных ученических проектов. В ходе нее у школьников происходит формирование более высокого уровня навыков по самообразованию, умений по ориентации в потоках информации, по анализу, сравнению, аргументации, обобщению и т.п.

При преподавании истории древнего мира использование ИКТ возможно не только на всех этапах урока, но и на всех его типах. Это оправданно и с точки зрения психолого-педагогических особенностей учащихся: смена различных видов деятельности позволяет привлечь внимание пятиклассников к предмету и, сохранив данный интерес, создать в классе атмосферу успешности.



Среди основных форм использования ИКТ, применяемых на уроках истории древнего мира, можно выделить:

- работу в текстовом редакторе Word – помощь в подготовке текстов документально-методических комплексов, тестов и контрольных работ, дидактического раздаточного материала и т.д.;

- использование программы для работы с электронными таблицами Excel – для создания интерактивных тестов, диаграмм и таблиц;

- применение программы подготовки презентаций Power Point – для подготовки мультимедийных презентаций как педагогом (в целях сопровождения лекций), так и самими учащимися (при организации самостоятельной работы);

- использование ресурсов глобальной сети Internet и медиа-ресурсов – для привлечения дополнительного материала (карт, иллюстраций, текстов, музыки и т.д.);

- использование электронной доски, презентационного оборудования, акустических средств и т.п. – для демонстрации наглядности, создания необходимой для проведения занятия атмосферы.

Пожалуй, одна из самых популярных форм использования ИКТ на уроке истории древнего мира – мультимедиа урок. При его подготовке учитель исходит из того обстоятельства, что использование электронной доски или проектора при объяснении нового материала позволит ему эффективнее использовать учебное время. Для этого необходимо иметь прежде всего заранее заготовленный материал. Например, в форме презентации. В наиболее общем виде схема подготовки презентации для такого урока выглядит следующим образом:

- поиск наглядности в соответствии с этапом урока;

- выстраивание материалов в заданной последовательности с использованием специализированных программ (Power Point и т.д.);

- вставка текстовой информации, схем и таблиц;

- оформление слайдов.

Применение на уроках истории древнего мира готовых мультимедийных учебно-методических комплексов также позволяет повысить наглядность излагаемого материала и заострить внимание учеников на теме урока. Для учителя использование мультимедийных учебников и учебных пособий ценно еще и тем, что материал в них отобран и структурирован.

Среди учителей истории древнего мира достаточно популярны электронное пособие «Всеобщая история» для 5 класса и электронное приложение к учебнику «История Древнего мира» А. А. Висагина.

Электронное пособие «Всеобщая история» знакомит школьников с работами историков, предоставляет возможность сопоставить их с данными исторических источников, самостоятельно составить нужные рассказы, схемы, таблицы.

Электронное приложение к учебнику «История Древнего мира» А. А. Висагина содержит более 1000 мультимедийных ресурсов разных типов, значительно расширяя и дополняя содержание одноименного учебника. Четыре тематических раздела диска («Жизнь первобытных людей», «Древний Восток»,

«Древняя Греция», «Древний Рим») окажут учителю существенную помощь в подготовке мультимедийного урока по истории древнего мира.

Такой подход позволяет учителю-историку перейти на уроке от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, т.е. сделать ученика активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний по истории древнего мира учащимися, поддерживает и повышает его интерес к предмету.

Не менее важным представляется формирование навыков по созданию презентаций у учеников. Данная форма, как и историческое мультимедиа-сочинение, позволяет формировать и развивать у школьников навыки логического выстраивания своего рассказа в вербальной и визуальной форме.

В целом использование информационно-коммуникационных технологий на уроках истории древнего мира в школе позволяет:

- осуществлять активизацию познавательной деятельности пятиклассников;
- проводить уроки на более высоком эстетическом уровне (за счет использования музыкального сопровождения, анимации, иллюстративного материала и т.п.);
- применять индивидуальный подход к каждому ученику, используя разноуровневые задания;
- повысить качество знаний учащихся;
- способствовать общему развитию детей;
- создать благоприятные условия для оптимизации процесса взаимопонимания учителя и аудитории, их сотрудничества в ходе образовательного процесса.

В то же время обратим внимание и на наличие определенных трудностей для учителя-историка, с которыми он может столкнуться при проведении урока истории древнего мира с использованием ИКТ:

- отсутствие необходимой материально-технической базы в классе (например, в классе может отсутствовать необходимый для занятия компьютер или мультимедийное оборудование);
- отсутствие у части учеников домашнего компьютера либо ноутбука, что способно отрицательно сказаться на самостоятельной работе учащегося (конечно, ученик может использовать школьный компьютер либо обратиться за помощью к соседям и знакомым, но это потребует больших временных затрат);
- разный уровень развития информационной компетенции в классе, а также возможность отсутствия компьютерной грамотности у конкретного учащегося;
- недостаточная информационная компетентность самого педагога, которая потребует прохождения специализированных курсов повышения квалификации [1, с. 24];
- зачастую необходима подготовка авторских материалов (заимствованные информационные ресурсы не всегда отвечают целям и задачам урока) с по-

следующей проверкой работоспособности на школьном оборудовании, а это существенно удлиняет время на подготовку занятия.

Внедрение ИКТ на уроках истории древнего мира в школе целесообразно проводить по следующим направлениям:

- создание презентации к уроку по данной теме;
- работа с ресурсами глобальной сети «Интернет»;
- использование готовых обучающих программ;
- разработка и использование собственных авторских программ.

В заключение подчеркнем, что при подготовке урока истории древнего мира учитель-историк должен исходить из оценки эффективности применяемой технологии для образовательного процесса в сравнении с традиционным подходом.

#### **Список использованных источников**

1. Мкртчян, Н. В. Современные образовательные технологии как средство повышения эффективности образовательного процесса / Н. В. Мкртчян // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 23–25.
2. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 22–25.

### **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА НА УРОКЕ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА В ШКОЛЕ (ПРИМЕР ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ)**

**В. В. Мирошкин, И. М. Марьян**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Преподавание дисциплины «История древнего мира» в школе открывает перед учителем-историком широкие возможности по использованию дидактических игр [1; 2].

В качестве примеров практической реализации дидактической игры на уроке истории древнего мира в 5 классе нами разработаны имитационная игра-соревнование «Исторические олимпийские игры» и историческая викторина «Загадки Сфинкса».

Проведение имитационной игры-соревнования «Исторические олимпийские игры» целесообразно после изучения культуры Древней Греции. Она направлена на повторение и обобщение изученного материала.

Ход урока

Тип урока: имитационная игра-соревнование.

Цели:

1. Проверить, закрепить и обобщить полученные учащимися знания по истории Древней Греции;
2. Активизировать познавательную деятельность учеников, пробудив интерес к более глубокому изучению предмета;

3. Развивать коммуникативные умения учеников и навыков коллективной и групповой работы;

4. Формировать представление ценности вклада каждого народа во всемирный исторический процесс и мировую культуру.

Оборудование: ноутбук, экран.

План урока:

I. Организационный момент – вводное слово учителя.

II. Основная часть.

1. Представление олимпийских команд и жюри-олимпийских богов.

2. Турнир капитанов.

3. Олимпийская разминка команд.

4. Олимпийские игры:

4.1. Задание богини Афродиты: составить пары;

4.2. Задание бога Гермеса: объяснить крылатые выражения;

4.3. Задание бога Аполлона: загадки древнегреческой мифологии;

4.4. Задание богини Афины: состязание знатоков Олимпийских игр;

4.5. Задание бога Зевса: объяснить значение терминов.

III. Подведение итогов игры и оглашение ее результатов.

IV. Награждение команд.

Сценарий игры:

Вводное слово учителя:

Я рад приветствовать вас сегодня на нашей игре «Исторические олимпийские игры». Приглашаю всех принять участие в нашем соревновании под девизом: «Больше узнаешь – сильнее станешь».

Основная часть:

1. Представление олимпийских команд и жюри-олимпийских богов.

Учитель: В наших Первых исторических Олимпийских играх сегодня примут участие две команды. Судить состязания будут, спустившиеся с вершины Олимпа древнегреческие боги Афродита, Гермес, Аполлон, Афина под руководством бога Зевса. Пусть великие боги сообщат нам правила игры и критерии оценки.

*Жюри объявляет правила игры и критерии оценки.*

Учитель: А сейчас мы просим команды выбрать капитанов и придумать название и девиз для участия в соревнованиях.

*Команды выбирают капитанов, придумывают название и девиз.*

Учитель: Просим капитанов команд выйти и объявить название и девиз своей команды.

*Выходят капитаны команд и по очереди сообщают командное название и девиз.*

Учитель: О, могущественные боги Олимпа, оцените название команд-участниц и придуманный ими девиз.

Жюри выставляет оценки.

2. Турнир капитанов.

Учитель: Открытие наших Первых исторических Олимпийских игр начнут самые сильные атлеты – капитаны команд. Приглашаем их на нашу спортивную арену.

*Выходят капитаны команд.*

Учитель: Уважаемые капитаны! На наше сегодняшнее соревнование не смог прибыть бог Посейдон. Его задержали неотложные дела, но морские нимфы донесли до нас его задание. Вот оно. Справимся же с ними:

Задание капитану первой команды:

Самоназвание древних греков (эллины).

Задание капитану второй команды:

Древнегреческий тяжеловооруженный пехотинец (гоплит).

Задание капитану первой команды:

Имя женщины, из-за которой началась Троянская война (Елена).

Задание капитану второй команды:

Бог вместе с Аполлоном, построивший стены Трои (Посейдон).

Задание капитану первой команды:

Оружие, поразившее древнегреческого героя Ахиллеса под стенами Трои (стрела).

Задание капитану второй команды:

Животное, благодаря которому древние греки смогли проникнуть в Трою (конь).

Задание капитану первой команды:

Древнегреческий герой, совершивший 12 подвигов (Геракл).

Задание капитану второй команды:

Древнегреческий герой, одолевший Минотавра (Тезей).

Учитель: Могучие боги Олимпа, оцените мастерство капитанов команд.

*Жюри оценивает и оглашает результаты конкурса.*

3. Олимпийская разминка команд.

Учитель: Греческие атлеты перед основными состязаниями уделяли время разминке. Последуем же их примеру!

Уважаемые команды!

Сегодня в ходе нашего состязания прозвучали имена шести олимпийских богов. Чему же они покровительствуют?

Вопрос первой команде:

Афродита – (богиня любви и красоты);

Вопрос второй команде:

Гермес – (бог-покровитель торговли);

Вопрос первой команде:

Аполлон – (бог света и поэзии);

Вопрос второй команде:

Афина – (богиня мудрости);

Вопрос первой команде:

Зевс – (бог-громовержец, глава греческого пантеона);

Вопрос второй команде:

Посейдон – (бог морей).

Какие еще имена древнегреческих богов вы знаете.

(Команды называют имена богов по очереди, а в случае затруднения учитель передает ход команде-сопернице).

Учитель: А теперь просим богов вынести свое решение и оценить команды.

*Жюри оценивает и оглашает результаты конкурса.*

4. Олимпийские игры:

3.1. Задание богини Афродиты: составить пары.

Учитель: Наши исторические Олимпийские игры продолжаются. Каждый из наших богов приготовил командам свое задание. И первое из них – задание богини любви и красоты Афродиты. Команды, найдите к предлагаемым словам пару:

Участникам предлагается решить карточку-задание:

Первая команда:

1. Сцилла (Харибда),
2. Ариадны (нить),
3. Яблоко (раздора),
4. Авгиевы (конюшни),

Вторая команда:

1. Икар (Дедал),
2. Панический (страх),
3. Ахиллесова (пята),
4. Морфея (объятия).

Учитель: Просим прекрасную Афродиту принять результаты команд.

*Жюри оценивает и оглашает результаты конкурса.*

3.2. Задание бога Гермеса: объяснить крылатые выражения.

Учитель: На быстрых летающих сандалиях принес свое задание трижды величайший Гермес. Объясните, как возникли крылатые выражения:

Первая команда:

Ахиллесова пята.

Вторая команда:

Нить Ариадны.

Учитель: Просим бога Гермеса принять результаты и огласить свою волю.

*Жюри оценивает и оглашает результаты конкурса.*

3.3. Задание бога Аполлона: загадки древнегреческой мифологии;

Учитель:

Прислал командам свой поклон

И лучезарный Аполлон,

Оставив на часок Парнас,

Принес задание для вас.

1. Троянцы думали три дня

И в город повезли коня.

Несчастные ошиблись грубо  
(И город предан был огню)  
Они не заглянули в зубы –  
В нутро – дареному коню.

Назовите событие, о котором идет речь (Троянская война, около 1200 г. до н. э.).

2. «За пятку сына мать держала,  
В Стикс окуная головой.  
Неуязвимым тело стало,  
Все тело, кроме пятки той...»

Как звали героя, ставшего неуязвимым, кроме одной указанной в стихотворении части тела? В каком произведении приведен этот отрывок? (Ахилл (Ахиллес), «Илиада» Гомера).

3. «Живет чудовище на Крите,  
Как наказание богов.  
Царь Минос, хоть и не родитель,  
Все сделать для быка готов.  
Сказал Дедалу важно Минос:  
– Ты слышишь крик? Идет расправа!  
Для государства, – это минус:  
Бык ест людей! Мне стыдно, право!  
Нельзя ли сделать так, Дедал,  
Чтоб он тайком людей съедал?  
А обреченный на съеденье,  
Чтоб далеко не убежал?  
– Есть выход – сделать помещенье  
Без выхода, – сказал Дедал».

Назовите имя быка-чудовища и укажите названия помещения, где оно обитало? (Минотавр, Лабиринт).

4. «Медуза! Подходить не смейте!  
Смотрите не окаменейте!  
Гаргоны взгляд – сплошная мука.  
Ведь что ни волос – то гадюка».  
Кто и как победил Медузу Гаргону?  
(Персей. Сражаясь с ней, он смотрел в зеркальный щит).

5. Когда в пещерах жили люди,  
Царил повсюду холод, мрак.  
Зевс говорил:

– Так вечно будет!

Но Прометей сказал:

– Не так!

Зевс помрачнел:

– Ты с нами, либо...

– С огнем играешь, Прометей!

Чем завершился спор между Зевсом и Прометеем?

(Прометей дал людям огонь, за что и был наказан Зевсом: бог приковал его к скале, и каждый день к ней прилетал орел, чтобы клевать печень титана. Лишь Геракл освободил Прометея, убив орла).

6. «Вовек супруги Пенелопы

Мог не увидеть Одиссей –

Попал на острове Циклопов

Он в плен с командою своей.

Циклопу было одиноко,

А тут гостей нашел под боком.

И объявил им Полифем:

– Я вас по очереди съем!»

Как же спасся хитроумный Одиссей и его команда?

(Опоив вином циклопа Полифема, греки выкололи ему раскаленным колом единственный глаз. Наутро, связав по трое баранов из стада Полифема, Одиссей привязал по одному греку под каждым центральным бараном. Циклоп выпустил стадо из своей пещеры, а вместе с ним выбрались и греки).

Учитель: Прими же, бог Феб лучезарный, ты труд сих команд олимпийских и молви решенье свое, огласи нам итоги сего состязанья.

*Жюри оценивает и оглашает результаты конкурса.*

3.4. Задание богини Афины: состязание знатоков Олимпийских игр;

Учитель: Сова богини мудрости Афины нам принесла заданье эрудитам.

Уважаемые команды, из предложенного перечня видов спорта выберите только входившие в древнегреческую программу Олимпийских игр.

Первая команда:

– бег,

– футбол,

– лыжный марафон,

– гонки колесниц,

– бокс,

– метание копья,

(бег, гонки колесниц, метание копья).

Вторая команда:

– борьба,

– бег с оружием,

– прыжки в длину,

– метание диска,

– шахматы,

– волейбол.

(борьба, бег с оружием, прыжки в длину, метание диска).

Учитель: Просим мы все светлоокою деву Афины Палладу принять результаты команд и вынести нам свой вердикт.

*Жюри оценивает и оглашает результаты конкурса.*

3.5. Задание бога Зевса: объяснить значение терминов.



Учитель: Уважаемые команды, последнее задание сегодняшних игр – задание бога Зевса. Он просит вас объяснить значение терминов.

Первая команда:

Полис (город-государство у древних греков);

Колония (зависимая территория, которая находилась под властью полиса-метрополии);

Граждане (полноправные свободные жители полиса);

Илоты (земледельцы Древней Спарты, занимавшие промежуточное положение между свободными и рабами);

Фаланга (вид построения войска, применявшийся у древних греков);

Амфора (древнегреческий сосуд с узким горлом и двумя ручками).

Вторая команда:

Демос (свободное трудовое население полиса, народ);

Криптии (убийства илотов в Древней Спарте, государственное средство по устрашению илотов);

Метеки (неполноправные жители Аттики, как правило, из числа иностранцев);

Олимпионики (победители Олимпийских игр);

Триера (класс боевых кораблей);

Стратег (командующий войсками).

Приведенные выше термины называются по очереди.

Учитель: Просим верховного бога Зевса оценить, как команды справились с его заданием.

*Жюри оценивает и оглашает результаты конкурса.*

Учитель: Просим богов олимпийцев подвести итоги наших исторических Олимпийских игр.

*Жюри оглашает результаты конкурса.*

Учитель: В завершении наших игр мы перейдем к процедуре награждения победителей.

Награждение.

Другим примером применения дидактической игры на уроке истории древнего мира может служить историческая викторина «Загадки Сфинкса». Ее можно провести после завершения изучения проблем истории Древнего Египта.

Ход урока

Тип урока: историческая викторина.

Цели:

1. Проверить, закрепить и обобщить полученные школьниками знания по истории Древнего Египта;

2. Активизировать познавательную деятельность учеников, пробудив интерес к более глубокому изучению предмета;

3. Развивать коммуникативные умения учеников;

4. Формировать представление ценности вклада каждого народа во всемирный исторический процесс и мировую культуру.

Оборудование: ноутбук, экран, карточки с номерами вопросов, карточки с изображением сфинкса.

#### План урока:

- I. Организационный момент – вводное слово учителя.
- II. Основная часть – загадки Сфинкса.
- III. Подведение итогов игры и оглашение ее результатов.
- IV. Награждение участников.

#### Ход игры:

1. Вводное слово учителя: Учитель: Дорогие друзья, на уроке мы с вами поиграем в игру «Загадки Сфинкса». В истории Древнего мира сфинкс считается хранителем тайн и мастером загадок. Сегодня мы с вами попытаемся разгадать некоторые из них.

2. Основная часть – загадки Сфинкса.

Учитель: Сейчас вы по очереди будете вытаскивать карточки с номером вопроса. А я покажу вам на экране вопрос, заданный сфинксом. За каждый правильный ответ будет присуждаться карточка с изображением сфинкса. Победит тот, кто наберет больше всего таких карточек.

Вопросы викторины:

- 1) На чем писали жители Древнего Египта? (на папирусе).
- 2) Имя греческого историка, назвавшего Древний Египет «даром Нила» (Геродот).
- 3) Как назывался египетский колодец? (шадуф).
- 4) Какие фруктовые плоды выращивали египтяне? (финики).
- 5) Из какого сплава делали свое оружие древние египтяне? (бронза).
- 6) Как называется древнеегипетская боевая повозка, запряженная конями? (колесница).
- 7) Как звучит имя самого почитаемого древнеегипетского бога? (Амон).
- 8) С головой какой птицы изображался бог мудрости Тот? (с головой ибиса).
- 9) Что обнаруженные древнеегипетские надписи именовали «лестницей на небеса»? (пирамиды)
- 10) Чьим именем названа первая ступенчатая пирамида? (именем фараона Джосера).
- 11) Какие великие египетские пирамиды известны сегодня? (пирамиды Хеопса, Хефрена, Менкаура).
- 12) Кто был стражем пирамид? (сфинкс).
- 13) Как древние египтяне использовали саркофаги? (клали мумии (тела) мертвых).
- 14) Как называется у древних египтян священный жук? (скарабей).
- 15) При помощи чего в царстве мертвых проверяли правдивость клятвы мертвых? (весы).
- 16) В Древнем Египте красный цвет олицетворял смерть, а какой цвет был символом жизни? (черный).

17) Что древние египтяне называли красной землей, так как рядом с этим было практически невозможно жить? (пустыню).

19) Какого простого числа древние египтяне не знали? (ноль).

20) Какой египетский фараон завоевал Нубию? (Тутмос).

21) Кого древние египтяне при пожаре выносили из огня первой, а за ее убийство казнили? (кошка).

22) Какой египетский фараон за свою короткую жизнь не успел сделать ничего значительного, однако спустя 3000 лет после смерти обрел мировую известность? (Тутунхамон).

23) Имя какой египетской царицы, о которой сейчас почти ничего не известно, кроме внешности и имени, в переводе означает «Красавица пришла»? (Нефертити).

24) Чье имя никто из египтян не смел называть, говоря вместо него – «Большой дом»? (имя фараона).

25) Как звали французского ученого, расшифровавшего египетскую письменность? (Шампольон).

3. Подведение итогов игры и оглашение ее результатов.

4. Награждение участников.

Разработанные дидактические игры призваны активизировать познавательную деятельность пятиклассников, способствовать увеличению эффективности образовательного процесса в рамках курса «История Древнего мира» в школе.

#### **Список использованных источников**

1. Нагаева, И. А. Инновационная деятельность преподавателя по формированию контента дисциплины / И. А. Нагаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 54–57.

2. Царапкина, Ю. М. Применение интерактивных технологий в учебном процессе как основа саморазвития студентов / Ю. М. Царапкина, В. В. Шкарупина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3. – С. 87–92.

## **МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА В ШКОЛЕ**

**В. В. Мирошкин, И. М. Марьян**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

История древнего мира открывает в 5 классе изучение курса всеобщей истории в школе. Основная цель предмета – усвоение учащимися значимости периода древности в исторической судьбе народов Европы и Азии, определение его места в истории мировой цивилизации. В рамках истории древнего мира у учеников формируются ценностные ориентиры для культурной и этнонациональной самоидентификации в социуме; складывается представление о свое-

образии эпохи Древнего мира, воспитывается толерантность и уважение к культурному наследию иных народов; развивается способность к самовыражению и самореализации. При изучении курса школьники получают знания о взаимодействии человека с природной средой, политическом, экономическом, социальном, духовном развитии древних обществ, существовавших формах социального и политического строя; о становлении институтов и идей, понимание которых необходимо в современном обществе (например, демократия, республика, мировые религии и т.п.). Используемый в рамках дисциплины исторический материал позволяет продемонстрировать тезис о ценности вклада и значимости культурного наследия каждого народа для общечеловеческой культуры, что открывает широкие возможности для формирования идей гуманизма и толерантности, расширения мировоззрения.

В данной статье мы рассмотрим методику реализации дидактических игр на уроках истории древнего мира в школе.

Образность мышления пятиклассников диктует такие важнейшие условия усвоения материала, как педагогически продуманное объединение образа и слова; применение наглядности, из которой следует научить извлекать учебную информацию; ориентация учеников для усвоения и закрепления сведений, полученных на уроке, на материал учебника; грамотная организация самостоятельной учебной деятельности учеников [2].

С началом изучения истории древнего мира учащиеся сталкиваются с необходимостью запоминания хронологии, событий, имен, названий, терминов, усвоение которых повышает эффективность учебного процесса при изучении исторических дисциплин в последующих классах.

Между тем событийный исторический материал сохраняется в памяти достаточно плохо. Да и сама прочность запоминания исторических фактов весьма незначительна. И напротив, процессы забывания отличаются большой интенсивностью. Конечно, нельзя не отметить, что прочность полученных знаний по разным компонентам исторического материала различается. Так, пятиклассники лучше запоминают образы исторических персоналий, воспринятых конкретно и при привязке к событийному материалу. Тогда как хронологические даты стираются из их памяти очень легко. Лишь постоянная актуализация полученных знаний способна сгладить данный процесс.

Недостаток образных представлений об изучаемом прошлом нередко приводит к тому, что пятиклассники искаженно представляют исторические явления. Это является, во-первых, следствием типичного для части школьников процесса модернизации (осовременивания) исторических сведений; во-вторых, результатом перенесения особенностей частного факта, привлеченного для примера, на целое понятие, которое обобщает признаки ряда аналогичных явлений. Последнее, как правило, есть итог бедности или недостаточности образных представлений у учеников.

Учителя, преподающие историю древнего мира, неоднократно указывали на тот факт, что у группы учащихся возникают трудности в определении сущности исторических явлений. Еще большее затруднение вызывает восприятие

причинно-следственных связей и исторических процессов. Данная ситуация возникает в силу неразвитости абстрактного мышления.

Многие пятиклассники склонны отождествлять историю с определенными личностями, полагая, что причины исторических событий и явлений объяснимы стремлением конкретных исторических деятелей. Это связано в первую очередь с отсутствием знаний об общих исторических законах социального развития.

При изучении курса истории древнего мира имена исторических героев являются своего рода опорой для запоминания исторических фактов. В этом случае исторический факт в сознании школьников будет связан с деятельностью исторического персонажа. Данная тенденция может быть преодолена при увязке действий исторических деятелей с интересами отдельных социальных группировок, классов, а интересов последних – с потребностями общественного развития.

Педагоги-практики отмечают: существенная часть пятиклассников испытывает определенные затруднения в ходе прохождения тем, связанных с искусством древнего мира. В основном это является недостатком преподавания, когда учитель-историк акцентирует внимание аудитории лишь на содержании произведений древнего искусства без указания художественных средств их исполнения, без пояснения их идеи. Поэтому нередко древние памятники кажутся ученикам, оценивающим их с позиций современности, недостойными внимания.

Эффективное решение проблем преподавания истории Древнего мира в условиях ограниченного количества учебных часов обуславливает необходимость активизации познавательной деятельности учеников, усиление их самостоятельной творческо-поисковой деятельности [1; 3]. И здесь важное место в арсенале средств современного историка занимает дидактическая игра.

Дидактическая игра на уроке истории древнего мира – это прежде всего активная форма учебного занятия, моделирующая конкретную ситуацию прошлого либо настоящего.

Методистами выделены два ключевых признака исторической дидактической игры. Во-первых, присутствие прямой речи или диалогов ее участников. Во-вторых, наличие воображаемой ситуации, которая якобы существовала в прошлом либо происходит в современную эпоху (с обсуждением прошлого).

Во время такой игры у учащихся возникает специфическое эмоциональное отношение к прошлому. «Безлюдная» история наполняется для них «осязаемыми» историческими персонажами, в которых они сами преобразуются. Такой подход диктует ученику необходимость игрового перевоплощения в другого человека, стимулирует его творческую деятельность, заставляет быть «на голову выше», так как в игре он изображает взрослого.

Понимание чувств и мыслей, движущих сил поступков исторических персоналий через моделирование исторической реальности дает каждому учащемуся личностно значимое, эмоционально окрашенное знание, которое позволяет глубже понять, прочувствовать дух изучаемого времени.

Это достаточно трудная задача, требующая от ученика мобилизации всех имеющихся у него умений, побуждающая его осваивать и углублять собственные знания по предмету, расширять кругозор, осваивать коммуникативные умения.

Еще большей подготовки при организации и проведении дидактическая игра требует от учителя истории. Рассмотрим ее методические особенности на каждом этапе организации игры.

Первый этап подготовки дидактической игры на уроке древнего мира связан с ее выбором. Здесь учителю-историку следует произвести отбор содержания исторического материала для дидактической игры на основе анализа учебной программы по истории древнего мира, тематического плана дисциплины, учебника, имеющейся учебно-методической и научно-методической литературы. В результате проведенной работы учитель отберет те игры, которые соответствуют содержанию преподаваемой программы. Он также должен составить четкое представление о предполагаемых результатах, которые планируется получить в результате проведения дидактической игры. Итогом данной работы станет оформление замысла дидактической игры по истории древнего мира, ее игровых действий, правил и хода.

Второй этап работы учителя над организацией дидактической игры на уроке истории древнего мира связан с непосредственной подготовкой такой игры. Здесь можно условно выделить два подэтапа, отражающие ключевые аспекты методической деятельности: 1) предварительная подготовка учеников к игре, 2) подготовка класса непосредственно перед дидактической игрой. Условность выделения двух подэтапов обусловлена тем фактом, что далеко не все дидактические игры предполагают предварительную подготовку.

В ходе первого подэтапа второго этапа задача педагога состоит в объяснении ученикам, что от них потребуются при проведении подготовительной работы. Зачастую именно она несет главную дидактическую нагрузку. Особенно это относится к ролевым играм. Здесь необходимо соблюдать разумный баланс, отказавшись от тотального контроля за подготовкой школьников. Им следует предоставить определенную самостоятельность, не перегружая учащихся подготовительной работой. Учителю важнее воодушевить коллектив, подсказать правильное решение, поддерживать класс в должном тоне и т.п.

Основная цель учителя на втором подэтапе второго этапа – создание положительного эмоционального фона и игрового настроения (подготовка мебели в аудитории, музыкальное сопровождение, приготовление к использованию технических средств обучения), а также проверка готовности класса к дидактической игре.

Третий этап – введение в дидактическую игру – связан с предложением игры классу, объяснением правил игры, выбором участников игры.

Предлагая ученикам игру, учитель-историк может использовать фразы, типа: «Для лучшего усвоения вами изученного материала мы с вами сейчас поиграем в игру...», «А теперь мы все вместе поиграем в игру», «А вот есть такая игра...» и т.п. Как правило, этого достаточно для настроя класса на игровой лад. Рекомендуется при предложении школьникам игры проговаривать ее

название. В дальнейшем это позволит классу проявить инициативу в построении и составлении плана учебно-игровой деятельности по истории древнего мира. В ряде случаев возможно использование каких-либо необычных форм предложения дидактической игры.

В ходе объяснения правил игры учителю необходимо формулировать их конкретно и лаконично. Многие моменты станут ясны в процессе самой исторической игры.

Действие учителя по выбору участников дидактической игры кажется простым только на первый взгляд. Возможна ситуация, при которой историку понадобится несколько человек, а никто из класса не изъявит желание поучаствовать в дидактической игре в задуманной учителем роли. В случае, если учитель сам выберет игроков, актив может не принять игру, так как выбор пал на других. Методически целесообразнее объявить о необходимом для игры количестве игроков и предложить классу творческое задание, по итогам которого произойдет отбор участников. Это избавит от возмущения, так как выбор был проведен на началах состязательности и с учетом принципа справедливости. К решению данной задачи можно подойти, используя и другие возможности: по номеру в списке журнала, дню рождения в конкретном месяце и т.п. Здесь принципиально важно включить каждого члена группы в активный творческий поиск образовательного процесса. Следовательно, дидактическая игра по истории древнего мира должна охватывать как можно большее количество участников: они могут быть игроками, членами жюри, контролерами времени и т.д. Целесообразно предложить участникам игрового действия памятку с правилами игры.

В ходе четвертого этапа – хода игры – учителю следует помнить о том, что при всей значительности дидактического результата игры, при ее проведении важно понимать: методическое содержание является скрытой частью, работа над которой уже завершена до начала игрового процесса. Начало дидактической игры ставит во главу угла игровое действие, и чем оно захватывающей, тем больший учебный эффект будет иметь.

В рамках данного этапа можно выделить три его важнейших момента: 1) начало дидактической игры, 2) развитие игрового действия (кульминация), 3) заключительный этап дидактической игры.

В начале исторической игры учителю можно остановиться на уточнении некоторых нюансов в части ее правил. Они возникают, как правило, при игре первых участников. Здесь учителю следует приостановить игровой процесс и кратко пояснить, как правильно следует участвовать в дидактической игре. Учителю-историку важно наблюдать за тем, чтобы игровое действие набирало обороты. Необходим хороший темп, обеспечение которого ложится на плечи педагога, который своими подсказками, восклицаниями должен разгонять игру до требуемого темпа.

Кульминация дидактической игры – это время максимального проявления азарта играющих, возрастания интереса зрителей. Учителю необходимо контролировать соблюдение правил, иногда подбадривать проигравших, отметить что-нибудь интересное в действиях класса, игровом процессе и т.п. Если в

начале дидактической игры организатор еще может простить за нарушение правил, то на этом этапе необходимо четко отмечать любое нарушение и присуждать штрафные баллы.

В ходе заключительного этапа дидактической игры учителю важно почувствовать момент спада напряжения, нельзя допустить, чтобы игра надоела участникам. Следует вовремя поставить точку, сохранив не только приподнятое настроение, но и внимание, сфокусированное на усвоенном учебном материале. Для своевременного и грамотного завершения игры следует предупредить о приближении ее окончания. Например, это можно сделать при помощи фразы: «Еще один участник, и мы заканчиваем игру!» Это позволяет классу психологически подготовиться к завершению игрового действия. Данный прием позволяет снивелировать вероятность того момента, когда ученики станут просить продолжить игру.

Пятый этап, связанный с подведением итогов, оценкой и поощрением школьников, включает как дидактический (как справился класс с предлагаемым заданием, что нового узнали ученики в процессе игры, какие навыки приобрели, какие компетенции освоили), так и игровой (выявление лучших, определение того, что способствовало достижению победы) результат. Здесь для учителя-историка сложным является момент объявления результатов дидактической игры-соревнования, которая захватила большую часть урока либо вовсе не вошла в его хронологический интервал. Например, историческая викторина, конкурс и т.д. Нельзя допустить, чтобы класс перессорился, так как, по мнению каждого представителя группы, их творческий коллектив был лучшим в проведенном историческом состязании. Кроме того, может возникнуть ситуация, при которой ученики победили благодаря удачному экспромту, без должной подготовки. Это вдвойне обидно для тех, кто потратил на подготовку больше времени. Отрицательный эмоциональный фон в классе после проведения дидактической игры недопустим.

С учетом вышеизложенного учителю при подведении итогов дидактической игры на уроке истории древнего мира необходимо придерживаться следующих методических рекомендаций:

1) перед самым началом подготовки к проведению дидактической игры по истории древнего мира требуется отчетливо объявить критерии оценки ее результатов (допускается их диктовка под запись учащимся);

2) результаты дидактической игры должны быть конкретно обнародованы. Соревновательные итоги в ряде случаев возможно объявлять не сразу, а на следующем уроке либо путем публикации в школьных средствах массовой информации. Это позволяет остудить накал страстей, порожденных игровым процессом, и даст возможность учителю учесть все тонкости для справедливой оценки игроков. Здесь важно учесть, что результаты игры класс ждет с нетерпением, и об этом обстоятельстве забывать не стоит.

3) обязательно подчеркнуть положительные стороны участников и команд, не занявших призовых мест;



4) объяснить, что помешало дидактической игре в случае, если это имело место. В классе должно укорениться впечатление, что победители заняли призовые места заслуженно.

Шестой этап – анализ игры – подразумевает обсуждение, анкетирование, оценку эмоционального фона, оценку учителем проведения мероприятия в целом и разбор действий участников и самоанализ. Данный этап крайне важен с методической точки зрения. Ведь даже несмотря на оценку настроения класса (удачно или не удачно прошла дидактическая игра), учитель не может построить свои выводы только на этом факте, так как коллективное настроение не даст полноценной методической картины. Здесь важно понять каждого ученика, задействованного в игровом процессе. Учет индивидуальных особенностей каждого необходим для проведения следующей подобной игры. В этой связи учитель должен провести данный этап, невзирая на катастрофическую нехватку времени, так как именно он служит залогом эффективности игровой деятельности учителя, развития его методического мастерства.

Работу на данном этапе педагог может построить, проведя в классе обсуждение или анкетирование о проведенном мероприятии. Существуют различные методики, позволяющие решить данную методическую задачу в короткий временной промежуток (например, методика А. Н. Лутошкина «Цветопись»).

При организации дидактической игры на уроке истории древнего мира следует учитывать постепенное развитие творческой инициативы учеников.

Данный процесс обычно представляют в виде последовательно сменяющихся друг друга стадий:

На первой стадии инициатива, организация и ведение дидактической игры по истории древнего мира составляют функционал работы учителя истории, класс выступает в роли участников игры.

На второй стадии задача учителя также заключается в выборе, организации и ведении дидактической игры, но теперь ему помогают активные учащиеся.

На третьей стадии школьники придумывают либо выбирают дидактическую игру, а также помогают педагогу в ее организации.

На четвертой стадии придумывают либо выбирают дидактическую игру, а учитель оказывает помощь в ее организации.

На пятой стадии инициаторами игры являются учащиеся, а учитель выступает в ней либо в качестве участника, либо зрителя, либо консультанта.

Практика показывает, что при проведении дидактических игр по истории древнего мира учителю приходится работать над дидактической игрой, как правило, либо самостоятельно, либо с привлечением активных учеников.

Таким образом, при подготовке дидактической игры на уроке истории древнего мира учителю следует учитывать следующие методические требования:

1. Дидактическая игра должна быть ориентирована на стимулировании мотивации учения у учеников, вызывать у них интерес и стремление каче-

ственно выполнить предлагаемое задание, ее необходимо проводить на базе ситуации, адекватно отражающей реальную ситуацию общения.

2. Дидактическая игра нуждается в четкой проработке содержания и формы, грамотной организации. Важно, чтобы пятиклассники имели твердую уверенность в необходимости добросовестно выполнить то или иное игровое задание. Лишь при таком условии дидактическая игра окажется одновременно убедительной и естественной.

3. Дидактическую игру должны принять все члены класса.

4. Дидактическую игру следует проводить в доброжелательной и творческой атмосфере. Она должна вызывать у пятиклассников радость и удовлетворение от осознания проделанных в ходе игры действий. Свобода ученика во время проведения дидактической игры способствует полноте раскрытия его творческого и интеллектуального потенциала, его инициативности в общении и самостоятельности в принятии решений, что формирует чувство уверенности в собственных силах

5. Дидактическая игра организуется так, чтобы ученики имели возможность применять обрабатываемый материал.

6. Учитель должен сам верить в игру и ее педагогическую эффективность, иначе он не сможет добиться необходимых результатов.

#### **Список использованных источников**

1. Нагаева, И. А. Инновационная деятельность преподавателя по формированию контента дисциплины / И. А. Нагаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 54–57.

2. Перминова, Л. М. Дидактическая модель обучения: методология, структура / Л. М. Перминова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3. – С. 61–67.

3. Царапкина, Ю. М. Применение интерактивных технологий в учебном процессе как основа саморазвития студентов / Ю. М. Царапкина, В. В. Шкарупина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3. – С. 87–92.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕФОРМАЦИЙ В МИКРОЭЛЕКТРОМЕХАНИЧЕСКИХ СТРУКТУРАХ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЕЙ**

**П. Г. Михайлов**

Пензенский филиал Московского государственного университета технологий и управления  
имени К. Г. Разумовского, г. Пенза

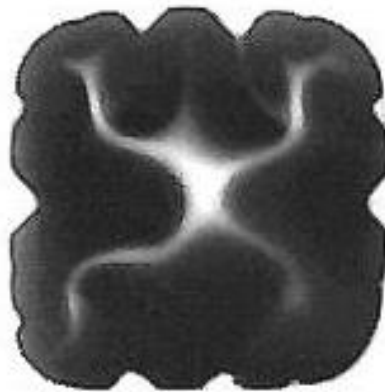
**М. Ж. Айтимов, З. А. Баясилова, А. Хабай**

Казахский национальный исследовательский технический университет  
им. К. И. Сатпаева, г. Алматы

Как показала практика, около 50 % отказов микроэлектронной аппаратуры вызвано механическими воздействиями, возникающими в процессе произ-

водства, испытания и эксплуатации [1]. Причиной такого рода отказов являются механические напряжения, возникающие в элементах микрорелектронной аппаратуры, при этом напряжения присутствуют на всех стадиях производства, начиная с операций изготовления кремниевых пластин и заканчивая операциями герметизации. Величина и градиент механических напряжений (МН) могут быть такими, что при проведении, например, высокотемпературных физико-термических операций (диффузия, окисление, эпитаксия и т.д.) они могут привести к деградации характеристик приборов или к разрушению пластин и отдельных микрорелектромеханических структур измерительных преобразователей (МЭМС ИП).

В информационно-энергетическом плане действие МН проявляется в возникновении дополнительных нестационарных погрешностей, имеющих аддитивный и мультипликативный характер, а также в усилении деградиционных явлений, приводящих в конечном итоге к отказу датчика в процессе его эксплуатации (рис. 1) [2].

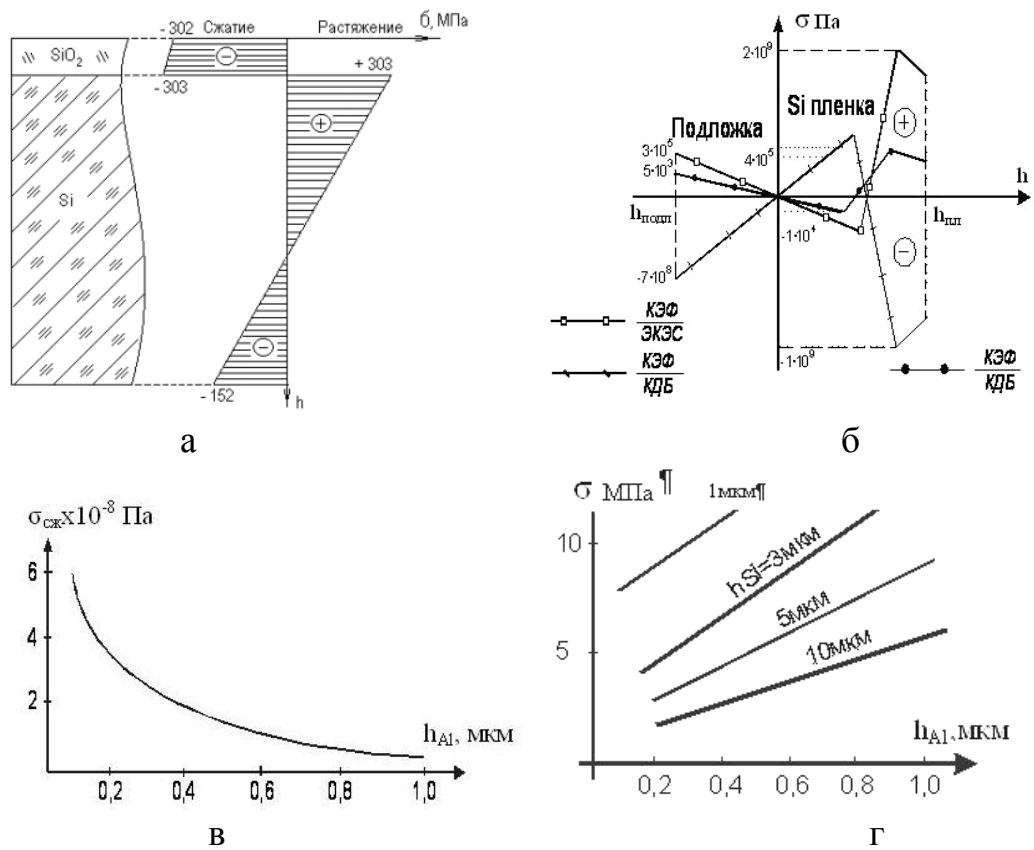


**Рис. 1.** Вид деформированной тонкой мембраны чувствительного элемента датчика давления

Внутренние механические напряжения ( $\sigma_M$ ), возникающие в полупроводниковых структурах обуславливаются структурными  $|\sigma_C|$  и температурными  $|\sigma_T|$  напряжениями:

$$\sigma_M = \sigma_C + \sigma_T. \quad (1)$$

Структурные напряжения возникают в процессе формирования МЭМС ИП (диффузионных пьезорезисторов, контактной металлизации, изолирующих пленок) и их величина и знак зависят от материала элемента и пластины, условий формирования, структуры материала (моно- или поликристаллический, аморфный), конструкции МЭМС ИП (рис. 2).



**Рис. 2.** Графические модели внутренних механических напряжений в тонких пленках и полупроводниковых структурах МЭМС ИП: а – напряжения в системе SiO<sub>2</sub> – Si; б – напряжения в различных эпитаксиальных структурах; в – напряжения в алюминиевых пленках, сформированных магнетронным методом; г – напряжения в эпитаксиальных пленках различной толщины

Рассмотрим более подробно составляющие механических напряжений:

а) структурные напряжения  $\sigma_c$ :

– для пленочных структур, применяемых в металлопленочных и кремниевых датчиках используется формула Стоуни в двух формах [3, 4]:

$$\sigma_c = \frac{E_s}{6(1-\mu_s)} \cdot \frac{l_s^2}{l_f} \cdot \frac{1}{R_c}; \quad (2)$$

$$\sigma_c = \frac{4}{3} \cdot \frac{E_s}{1-\mu_s} \cdot \frac{t_s^2 \cdot b}{t_f \cdot d^2} \quad (3)$$

где  $l_s$ ,  $l_f$  – соответственно толщины подложки и пленки;  $R_c$  – радиус изгиба структуры;  $d$  – диаметр структуры (подложки);

– для локальных диффузионных, в частности, пьезорезистивных областей:

$$\sigma_c = \gamma \frac{C_s}{1-\mu} \left[ \operatorname{erfc} \frac{d-z}{(4Dt)^{1/2}} - \frac{2\sqrt{\pi Dt}}{\pi d} \right], \quad (4)$$

где  $\gamma$  – коэффициент сжатия (растяжения) решетки диффузантом (справочная величина),  $D$  – коэффициент диффузии;  $C_s$  – поверхностная концентрация;  $d$  – толщина пластины;  $t$  – время диффузии;

– для эпитаксиальных структур напряжение в подложке  $\sigma_1|Z|$ :

$$\sigma_1|Z| = -\sigma_{os} \left[ \frac{h_2}{h_1 + h_2} + 6 \frac{h_2 Z}{(h_1 + h_2)^2} \cdot \left( 1 - \frac{h_2}{h_1 + h_2} \right) \right], \quad (5)$$

а напряжение в пленке  $\sigma_2|Z|$ :

$$\sigma_2 = -\sigma_{os} \left[ 1 - \frac{h_2}{h_1 - h_2} - 6 \frac{h_2 Z}{(h_1 + h_2)^2} \cdot \left( 1 - \frac{h_2}{h_1 - h_2} \right) \right], \quad (6)$$

$$\sigma_{os} = \frac{E\beta(c_1 - c_2)}{1 - \mu}, \quad (7)$$

где  $c_1$  и  $c_2$  – концентрация атомов примеси соответственно в подложке и в эпитаксиальном слое;  $\beta = (\Delta a/a)_c$  – коэффициент деформации решетки примесью;  $a$  – параметр решетки (для монокремния  $a = 0,542$  нм).

Проведем анализ моделей, описывающих МН в различных структурах.

Из формул 5–7 следует, что характер напряжений в структурах зависит от знака множителя  $\beta(c_1 - c_2)$ :

– если  $\beta(c_1 - c_2) > 0$ , то напряжения будут сжимающими в подложке и растягивающими в пленке;

– если  $\beta(c_1 - c_2) < 0$ , то напряжения будут сжимающими в пленке и растягивающими в подложке.

– самым благоприятным условием для МЭМС ИП является равенство  $\beta(c_1 - c_2) = 0$ , что может быть в двух случаях, если

$$\beta = (\Delta a/a)_c = 0, \text{ т.е. } \Delta a = 0 \text{ или } c_1 = c_2 \quad (8)$$

Из формул 5–7 так же следует условие максимума структурных напряжений (самый неблагоприятный случай):

$$|\sigma_1|Z| = |\sigma_2|Z| = \sigma_{os}, \quad \text{при } h_1 = h_2 \quad (9)$$

б) термонапряжения  $\sigma_T$ :

В отличие от структурных, термические напряжения напрямую зависят от температуры эксплуатации ИП, поэтому их влияние может привести к деградации параметров или к разрушению МЭМС ИП.

Формулы расчета термических напряжений для элементов и структур МЭМС ИП, в большинстве своем основываются на расчете изгиба биметаллических пластин [5]:

$$R = \frac{1}{6} h \left[ 3 \left( 1 + h_1/h_2 \right)^2 + \left( 1 + E_1 h_1 / E_2 h_2 \right) \left( h_1^2 / h_2^2 + E_2 h_2 / E_1 h_1 \right) \right] / \left( \alpha_1 - \alpha_2 \right) \left( T - T_0 \right) \left( 1 + h_1/h_2 \right), \quad (10)$$

где  $h = h_1 + h_2$ ;  $\alpha_1$  и  $\alpha_2$  – температурный коэффициент линейного расширения (ТКЛР) пленки и подложки;  $h_1$ ,  $h_2$ ,  $E_1$  и  $E_2$  – толщины и модули Юнга соответственно пленки и подложки.

Для наиболее распространенных в МЭМС ИП сочетаний структурных элементов «пленка – подложка»:  $\text{SiO}_2 - \text{Si}$ , имеем:  $E_1 \approx E_2$ , а  $h_1 = h_{\text{SiO}_2} \ll h_2 = h_{\text{Si}}$ , при этом (10) может быть значительно упрощена:

$$R = \frac{E_2 \cdot h_2^2}{6(\alpha_1 - \alpha_2)(T - T_0)E_1 h_1}, \quad (11)$$

где  $T_0$  – температура окисления кремниевых пластин.

МН, возникающие от изгиба структуры в подложке (Si) и в пленке (SiO<sub>2</sub>), могут быть оценены по моделям (2) и (11):

$$\sigma_{Si}^{\max} = \frac{\frac{E_1 h_1^3}{1-\mu_1} + \frac{E_2 [h_2^3 + 3h_2^2(h_1 + h_2)]}{1-\mu_2}}{6Rh_2(h_1 + h_2)}; \quad (12)$$

$$\sigma_{SiO_2}^{\max} = \frac{\frac{E_1 h_2^3}{1-\mu_2} + \frac{E_1 [h_1^3 + 3h_1^2(h_1 + h_2)]}{1-\mu_1}}{6Rh_1(h_1 + h_2)}. \quad (13)$$

Учитывая, что  $h_1 \ll h_2$ , получаем

$$\sigma_{Si}^{\max} = \frac{2E_2 h_2}{3R(1-\mu_2)} = c_2 \cdot \frac{h_2}{R}; \quad (14)$$

$$\sigma_{SiO_2}^{\max} = \frac{E_2 h_2^2}{6Rh_1(1-\mu_2)} = c_1 \cdot \frac{h_2^2}{Rh_1}. \quad (15)$$

Используя справочные данные, приведенные в [6–8] для кремния и окисла, находим, что  $c_1 = 0,3 \cdot 10^5$  МПа,  $c_2 = 0,91 \cdot 10^5$  МПа.

Подставляя в выражение (11) значения  $\alpha_{SiO_2} = 0,55 \cdot 10^{-6} K^{-1}$ ,  $\alpha_{Si} = 4 \cdot 10^{-6} K^{-1}$ ,  $\Delta T = (1473 - 293) K = 1180 K$ ,  $E_1 = 0,8 \cdot 10^5$  МПа для (SiO<sub>2</sub>),  $E_2 = 1,3 \cdot 10^5$  МПа для (Si),  $\mu_1 = 0,18$ ,  $\mu_2 = 0,25$  и учитывая, что  $h_1 \ll h_2$ , получаем

$$R \approx -1 \cdot 10^2 h_2^2 / h_1 \quad (16)$$

Знак минус в (16) указывает на выпуклость композиционной структуры Si–SiO<sub>2</sub>.

Для  $h_{SiO_2} = 1$  мкм и кремниевой подложки толщиной  $H_{Si} \approx 200$  мкм, что характерно для МЭМС ИП, имеем  $|R| \approx 2$  м.

Подставляя упрощенное выражение (16) в (14) и (15), получаем численные значения термических напряжений:

$$\sigma_{Si} = -\frac{C_2 h_1}{1 \cdot 10^{-2} h_2} \approx 5 \text{ МПа}; \quad (17)$$

$$\sigma_{SiO_2} = -\frac{C_1}{1 \cdot 10^{-2}} \approx -3 \cdot 10^{-2} \text{ МПа}. \quad (18)$$

Исходя из полученных значений МН для структур «МК – окисел», можно утверждать, что:

– термонапряжения в окисной пленке – сжимающие, а в подложке – растягивающие;

– напряжения в Si растут с ростом толщины SiO<sub>2</sub>;

– напряжения в SiO<sub>2</sub>, наоборот, уменьшаются с ростом толщины SiO<sub>2</sub>.

Представляют значительный практический интерес значения термонапряжений, существующих в структурах «монокремний–поликремний» («МК–ПК»), используемых в настоящее время для изготовления высокотемпературных МЭМС ИП.

Для структур с уменьшенной толщиной, предназначенных для МЭМС ИП, имеем:  $T_0 = T_{0 \text{ осаж}} = 600^\circ C$ ,  $\alpha_{ПК} = 3,82 \cdot 10^{-6}$ ,  $E_{ПК} \approx E_{МК}$ ,  $\mu_{ПК} \approx \mu_{МК}$ ,  $h_{ПК} \approx 1,0$  мкм,  $h_{МК} = 200$  мкм;

$$R \approx h_2^2 / 6(\alpha_{ПК} - \alpha_{МК}) \cdot \Delta T \cdot h_1 \approx 92 \text{ м} ; \quad (19)$$

$$\sigma_{ПК} = E \frac{h_2^2}{6Rh_1(1-\mu)} \approx -12 \text{ МПа}; \quad (20)$$

$$\sigma_{МК} \approx 0,7 \cdot \frac{Eh_2}{R(1-\mu)} \approx 2,5 \text{ МПа}. \quad (21)$$

Таким образом, в структурах «МК–ПК» поликремниевая пленка находится в сжатом состоянии, а монокремниевая подложка – в растянутом.

С целью оптимизации электрофизических характеристик МЭМС ИП, можно управлять величиной и знаком внутренних МН, как отдельных пленок, так и пленочных композиций путем изменения технологических режимов формирования пленок и их конструктивных характеристик[9, 10].

### Список использованных источников

1. Полякова, А. А. Деформация полупроводников и полупроводниковых приборов / А. А. Полякова. – М. : Энергия, 1979. – 168 с.
2. Михайлов, П. Г. Механические и тепловые деформации в микромеханических структурах сенсорных элементов / П. Г. Михайлов, К. А. Ожикенов // Известия Национальной академии наук Республики Казахстан. Серия: физико-математическая. – № 4. – 2014. – С. 163–168.
3. Технология тонких пленок / Справочник в 2-х томах под ред. Мейсэла. Т. 1, Т. 2. – М. : Мир, 1972. – 1432 с.
4. Huang, R. Effect of surface properties on wrinkling of ultrathin films / R. Huang, C. M. Stafford, B. D. Vogt // J. Aerospace Eng. – 2007. – V. 20. – No. 1. – P. 38–44.
5. Андреева, Л. Е. Упругие элементы приборов / Л. Е. Андреева, – М. : Машиностроение, 1981. – 391 с.
6. Freund, L. B. Thin Film Materials: Stress, Defect Formation and Surface Evolution / L. B. Freund, S. Suresh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 802 с
7. Материалы микроэлектронной техники / под ред. В. М. Андреева. – М. : Радио и связь, 1989. – 350 с.
8. Данилина, Т. И. Технология тонкопленочных микросхем : учебное пособие / Томск : ТУСУР, 2006. – 154 с.
9. Михайлов, П. Г. Стабильность микроэлектронных датчиков и технологий : монография / П. Г. Михайлов. – Пенза : ПГУ, 2003. – 231 с.
10. Черняев, В. Н. Физико-химические процессы в технологии РЭА / В. Н. Черняев. – М. : Высшая школа, 1987. – 375 с.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ МИКРОЭЛЕКТРОННЫХ ДАТЧИКОВ ФИЗИЧЕСКИХ ВЕЛИЧИН

**П. Г. Михайлов**

Пензенский филиал Московского государственного университета технологий и управления  
имени К. Г. Разумовского, г. Пенза, Россия

## М. Ж. Айтимов, З. А. Баясилова, Д. Т. Джунусова

Казахский национальный исследовательский технический университет имени  
К. И. Сатпаева, г. Алматы

Современный микроэлектронный датчик физических величин (МЭД ФВ) конструктивно и функционально представляет собой сложный объект, состоящий из большого числа взаимосвязанных систем и подсистем, структур и элементов. В связи с этим разработка МЭД ФВ должна проводиться комплексно, охватывая все его уровни, начиная с низового – элемента и структуры и заканчивая высшим – измерительной системой.

Проводя условную декомпозицию МЭД ФВ его структуру можно представить состоящим, например, из шести уровней (рис. 1):

- 1-й уровень – элемент полупроводниковой структуры (зерно);
- 2-й уровень – микроэлектронная структура (поликристалл);
- 3-й уровень – первичный измерительный элемент (пьезорезистор);
- 4-й уровень – конструктивный элемент (упругий элемент);
- 5-й уровень – сенсор (чувствительный элемент);
- 6-й уровень – измерительная система (схемы обработки и согласования);



Рис. 1. Композиция структур микроэлектронных датчиков

Следует отметить, что в зависимости от конструктивно-технологических особенностей того или иного датчика количество уровней может быть различным, у более сложных оно, как правило, выше. Конечно, рассмотренная композиция искусственна, так как в этом случае МЭД ФВ представляется как система с сосредоточенными параметрами. На самом же деле МЭД ФВ является системой с распределенными параметрами, но рассмотрение и анализ реальной структуры в значительной мере усложняет все расчеты и зависимости.



Поэтому на практике, в большинстве своем, используют модели с сосредоточенными параметрами и только в отдельных, оговоренных (расчеты тепловых деформационных полей, распределение линий тока и т.п.) случаях при расчетах используют распределенные параметры и соответствующий математический аппарат.

Создание моделей систем и подсистем, а в конечном итоге и всего МЭД ФВ является очень важным этапом при разработке датчика, так как позволяет оптимизировать его метрологические и конструктивные характеристики, а также прогнозировать эксплуатационные параметры (стабильность, надежность и проч.).

В процессе разработки адекватных моделей используют принцип последовательного уточнения, т.е. сначала разрабатываются «грубые» модели, с малой степенью приближенности к реальному объекту, а затем, по мере накопления информации, создаются более точные модели, но которые, естественно, являются более сложными. Стоит отметить, что для разработки уточненных моделей такой сложной системы, как МЭД ФВ, требуется применение мощной вычислительной техники и соответствующего ПО, но это требует отдельного рассмотрения.

Процесс создания математических моделей (ММ) МЭД ФВ различного уровня, в общем виде, может быть представлен следующими этапами:

- разработка ММ МЭД ФВ в целом (информационная, энергетическая модели);
- синтез физической модели ЧЭ, которая является комплексной и может быть представлена в виде информационной, тепловой и электрической моделей;
- разработка топологических моделей ЧЭ;
- разработка технологических моделей формирования элементов и систем МЭД ФВ.

Для ускорения процесса моделирования структур, элементов и систем МЭД ФВ требуется сложное и дорогостоящее программное обеспечение. Кроме того, необходима детальная формализация представления электрофизических характеристик элементов МЭД ФВ. Сама формализация является довольно сложной задачей, так как по своей сути почти все элементы МЭД ФВ представляют собой системы с распределенными параметрами, описываемыми дифференциальными уравнениями с частными производными и с учетом анизотропии электрофизических свойств полупроводниковых материалов, задачи моделирования еще более усложняются [1, 2].

В общем плане ММ МЭД ФВ представляет собой уравнение связи между электрическим измеряемым параметром, являющейся выходной величиной датчика и входными величинами и внешними дестабилизирующими факторами (помехами).

Важным при разработке предложенных наборов физико-математических моделей является конкретизация параметров ММ, которые или задаются, или рассчитываются в процессе моделирования.

### **Параметрами ММ являются:**

- основные геометрические размеры элементов конструкции МЭД ФВ (упругих элементов, корпусных деталей и т.п.);
- характеристики материалов основных элементов конструкции (плотность, электрофизические и теплофизические параметры и проч.);
- характеристики электрических и магнитных материалов (электропроводность, индуктивность, емкость, ТКС и т.п.);
- характеристики источников энергии (напряжение, частота, мощность).

### **Переменные величины в ММ:**

- измеряемая величина –  $X$  ( $\gamma$ );
- внешние воздействующие факторы –  $\Phi$  ( $j$ );
- выходная величина  $Y$  ( $X, F_j, t$ );
- пространственные и временные координаты.

С помощью ММ могут быть получены следующие характеристики МЭД ФВ и ЧЭ:

- функция преобразования измеряемой величины в стационарных и нестационарных режимах;
- погрешность от нелинейности;
- коэффициент преобразования измеряемой величины;
- динамические характеристики (переходная, импульсно-переходная, амплитудная, фазо-частотная);
- динамическая погрешность;
- прочностные характеристики (поля напряжений и деформаций);
- функции влияния и коэффициенты чувствительности к внешним воздействующим факторам.

Возможный метод моделирования датчиков, основанный на принципах термодинамики, в соответствии с которыми процесс синтеза ММ может быть разбит на три этапа:

**1 этап.** Составляется баланс энергии и вещества во времени и пространстве, обычно в форме нелинейных дифференциальных уравнений в частных производных.

**2 этап.** Проводится подходящая линеаризация уравнений, которая обычно включает в себя также некоторые упрощенные формы, обусловленные геометрическими свойствами и соображениями симметрии.

**3 этап.** Синтез модели с сосредоточенными параметрами, аналогичной электрическим цепям с дискретными элементами.

Таким образом, создаются упрощенные ММ для каждого уровня МЭД ФВ. Следует также отметить, что имеет распространение принцип моделирования, основанный на информационно-энергетическом подходе. Такой принцип особенно приемлем при синтезе моделей на уровне системы и всего МЭД ФВ.

В качестве примера подхода к уровневому моделированию приведем разработку моделей качества МЭД ФВ, относящуюся к верхнему уровню – уровню измерительной системы (рис. 1).

Разработка обобщающих интегральных критериев эффективности, в которых бы учитывались, наряду с информационно-энергетическими, и другие, не менее важные характеристики, например такие, как эксплуатационные, конструктивные, технологические и т.п., связана с большими трудностями, так как требует наличия обширного информационного банка данных по типам и характеристикам отечественных и зарубежных датчиков, их стоимости и возможностям, результатам испытаний, и кроме того, приходится решать многофакторные задачи, анализировать и прогнозировать состояния рынка и т.д.

Саму разработку критериев эффективности в общем случае можно представить как построение критериальных моделей (моделей качества) датчика, которые, наряду с другими (информационными, энергетическими, топологическими), должны предшествовать разработке конструкции и технологии. При этом модель качества датчика представляется целесообразным разрабатывать на самых первых стадиях, после получения технического задания (ТЗ). Построение моделей качества позволяет уже в самом начале разработки оценить реальность требований ТЗ и наметить те конструктивно-технологические решения (КТР), которые позволяют обеспечить наибольшую эффективность датчика.

Следует отметить, что, в отличие от других моделей, критериальные модели являются статистическими – изменяющимися во времени моделями, так как составляющие их элементы – это множества, состав которых изменяется во времени. Так, например, цена, объем выпуска датчиков постоянно меняются в зависимости от уровня производства и конъюнктуры рынка. При разработке моделей качества удобно использовать методы квалиметрии и математический аппарат теории множеств.

Согласно этому, основные квалиметрические категории и понятия применительно к датчикам следует интерпретировать следующим образом [3; 4]:

– **качество датчика**. Можно кратко охарактеризовать как совокупность метрологических, эксплуатационных, надежностных, конструктивных, экономических и других характеристик, позволяющих при измерении на различных изделиях и объектах получить максимальную информативную производительность при приемлемых затратах на измерения. Стоит обратить внимание на то, что категория качества является наиболее общей, интегральной оценкой, включающей в себя всю совокупность свойств последних;

– **эффективность датчика**. Это определенный класс мер качества, объединенных в подмножество. В частности, может быть конструктивная эффективность (минимальные габаритные размеры, масса), метрологическая (максимальная точность, наибольший диапазон) и др.;

– **мера качества**. По-другому – показатель качества. Это отображение качества или эффективности в метрическом пространстве, в частности, на множестве вещественных чисел;

– **уровень качества** является относительной оценкой качества датчика. При этом в качестве базы (эталона) берется лучший зарубежный или отечественный аналог;

– **оценка качества** – процедура получения решения об уровне качества датчика.

Из определения вышеуказанных квалиметрических категорий следует, что качество датчика – абстрактная величина, которую количественно можно выразить в той или иной степени приближения ввиду статистическо – вероятностного характера составляющих элементов множеств и ограниченности объема информационных массивов, описывающих свойства датчиков. Поэтому в квалиметрии датчиков удобнее использовать частные критерии качества – эффективность и уровень качества, которые являются относительными величинами.

Следует отметить, что данные критерии в большей мере относятся к оценке качества готовой продукции (серийно выпускаемой), чем к «полуфабрикатам», макетам, экспериментальным образцам, отдельным узлам или новым технологиям, разработанным в результате проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР). А так как процесс проектирования конструкции и разработки технологии датчиков занимает достаточно продолжительный интервал времени, крайне важно оценивать КТР, используемые в датчиках, так как такая оценка поможет избежать просчетов, которые могут проявляться на конечных стадиях разработки. Выработка таких частных оценочных критериев КТР тем более важна для датчиков, изготавливаемых по групповым процессам полупроводниковой технологии, так как введение КТР в них приводит или к тиражированию ошибочных решений, снижающих качество и увеличивающих стоимость датчиков при «проигрыше», или, наоборот, приводящих к повышению выхода годных и уменьшению трудоемкости в случае «выигрыша».

Такие частные оценочные критерии КТР в настоящее время отсутствуют. Отраслевые методики подсчета различного рода коэффициентов унификации, стандартизации, технологичности, стоимости и т.д. имеют констатирующий характер (по принципу – «подсчитать то, что уже есть») и с ними нельзя оценить полезность того или иного технического решения, так как они не дают целостной картины изменения качества изделия.

Попытаемся формализовать процесс получения обобщенных и частных критериев качества, для чего изобразим его в виде условных структурных схем (рис. 2). На схемах  $a_i, b_i \dots q_m$  – элементы множеств (массивов)  $A, B, \dots, Q$ , причем данные массивы могут как пересекаться (иметь общие элементы), так и не пересекаться.

Рассмотрим случай, когда указанные множества не пересекаются, т.е. элементы не связаны между собой (рис. 2а).

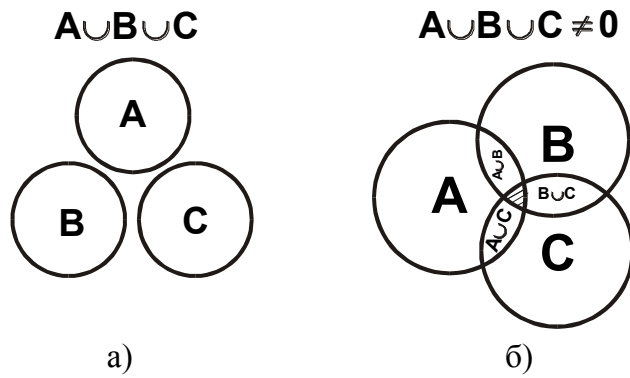


Рис. 2. Элементы качества

Указанная на схеме (рис. 3) операция масштабирования элементов массивов означает или умножение их на определенный коэффициент (рис. 3а), или возведение в степень (рис. 3б).

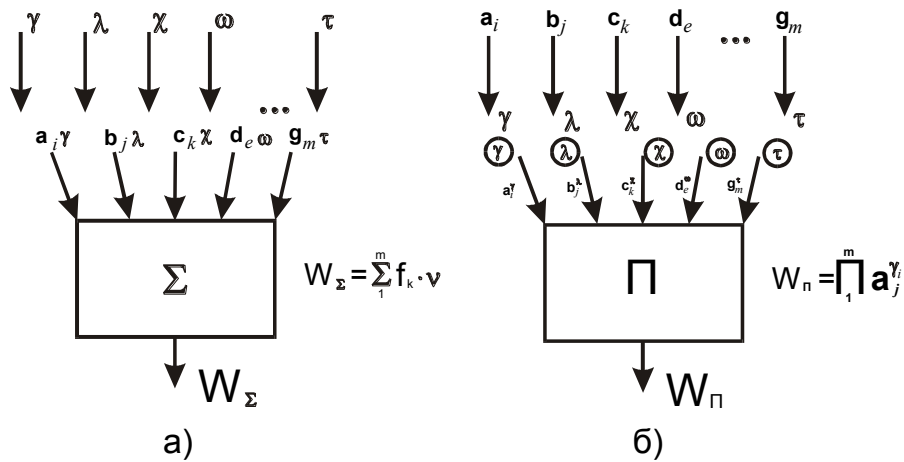


Рис. 3. Структурные модели критериев качества

Получаемые аддитивный ( $W_{\Sigma}$ ) и мультипликативный ( $W_{\Pi}$ ) оценочные критерии могут быть представлены соответствующим образом:

$$W_{\Sigma} = a_i \gamma + b_j \lambda + d_l \omega + \dots + q_m \tau = \gamma \sum_1^n a_i + \lambda \sum_1^f b_j + \omega \sum_1^q d_l + \dots + \tau \sum_1^t q_m \quad (3.2.1)$$

$$W_{\Pi} = a_i^{\gamma} \cdot b_j^{\lambda} \cdot d_l^{\omega} \cdot \dots \cdot q_m^{\tau} = \prod_1^n a_i^{\gamma} \cdot \prod_1^f b_j^{\lambda} \cdot \prod_1^q d_l^{\omega} \cdot \dots \cdot \prod_1^t q_m^{\tau}$$

$$(i=1 \dots n, j=1 \dots f, l=1 \dots q, m=1 \dots t)$$

Кроме того, возможен вариант, когда масштабирование в аддитивной оценке идет возведением в степень численных значений элементов массивов. В случае наличия корреляционных связей  $W$  будет иметь смешанную расчетную схему.

Так как в большинстве случаев массивы  $A, B, \dots, Q$  имеют или единичные, или нулевые порядки, то выражение для  $W_{\Sigma}$  и  $W_{\Pi}$  значительно упрощаются.

## Список использованных источников

1. Бусленко, Н. П. Моделирование сложных систем / Н. П. Бусленко. – М. : Наука, 1968. – 355 с.
2. Михайлов, П. Г. Микроэлектронные датчики: вопросы разработки / П. Г. Михайлов // Микросистемная техника. – 2003. – № 1. – С. 4–7.
3. Азгальдов, Г. Г. Квалиметрия для инженеров-механиков / Г. Г. Азгальдов, В. А. Зорин, А. П. Павлов. – М. : МАДИ, 2006. – 220 с.
4. Чернецов, М. А. Разработка моделей качества датчиков физических величин / М. А. Чернецов, П. Г. Михайлов // Надежность и качество. Труды международного симпозиума. – Пенза : Издательство ПГУ, 2011.

## ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Е. Л. Мореплавцева**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Мышление составляет основу обучения, по этой причине и развитие различных видов мышления и мыслительных операций, как правило, рассматривается как организация фундамента учебной работы.

В дошкольном возрасте преимущественно развитыми оказываются наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления. В этот промежуток закладывается основа логического мышления, а значит и интеллекта.

Ведущие специалисты по психологии, такие как Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, А. З. Зак, А. А. Люблинская, Ж. Пиаже и многие другие, отводят наглядно-образному мышлению ведущую роль в познавательной деятельности дошкольника.

Наименее изученными остаются вопросы, относящиеся к области наглядных видов мышления. Однако в нехватке достаточно целого знания их характерных качеств и динамики развития трудно понять особенность и возможности усовершенствования наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью старшего дошкольного возраста.

Развивающееся мышление предоставляет детям возможность предварительно учитывать результаты собственных действий, планировать их. По мере формирования любознательности, познавательных интересов мышление все обширнее применяется ребенком с целью изучения всего окружающего, что выходит за рамки задач, выставляемых их собственной практической работой. Дошкольник принимается устанавливать перед собой познавательные задачи, находить объяснения замеченным явлениям. К окончанию дошкольного возраста возникает тенденция к обобщению, установлению взаимосвязей. Появление её немаловажно для последующего формирования интеллекта.

Образное мышление – основной вид мышления ребенка-дошкольника. В простых конфигурациях оно возникает уже в раннем возрасте, обнаруживаясь в решении узкого круга практических вопросов, сопряженных с предметной деятельностью детей, с использованием простых орудий. К началу дошкольного возраста ребята решают в уме только лишь такие задачи, в которых действие, исполняемое рукой либо орудием, непосредственно ориентировано на приобретение практического результата.

Главная отличительная черта наглядно-образного мышления – разрешение ребенком актуальных задач не только лишь в процессе практических операций с предметами, однако и в уме с опорой на образы.

Приблизительно к четырем годам у дошкольника в целом завершен процесс развития основных психических функций, что формирует требуемую базу для становления и активного формирования наглядно-образного мышления ребенка.

Умение к оперированию представлениями появляется в ходе взаимодействия разных линий психологического формирования ребенка – формирования предметных и орудийных операций, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. Первоначальные этапы формирования наглядно-образного мышления вплотную примыкают к формированию процессов восприятия. При решении конкретных перцептивных задач процессы восприятия проходят в близкой взаимосвязи с процессами представлений: для того чтобы подобрать из ряда объектов подходящий образцу, следует иметь конкретное представление о данном образце. В наглядно-образном мышлении способность представлять объекты в том варианте, как они воспринимались, считается начальным. Так как в первую очередь, нежели оперировать образом, его необходимо иметь.

Характерной чертой отражательной деятельности умственно отсталых детей считается нарушение их познавательной работы. В первую очередь это нарушение обобщенного и опосредованного познания. Нарушение абстрактного мышления является ядерным признаком умственной отсталости. Решение мыслительных задач уже на первоначальной стадии вызывает у умственно отсталого ребенка существенные затруднения. Как свидетельствуют изучения И. М. Соловьева, Б. И. Пинского, Н. М. Стадненко, В. Г. Петровой, Ж. И. Шиф, все без исключения мыслительные операции у детей с умственной отсталостью мало сформированы и имеют специфические особенности. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они никак не определяют взаимосвязи между ними, по этой причине затрудняются сформировать представление о предмете в целом. Сильно проявляются характерные особенности мышления у умственно отсталых в операции сопоставления, в процессе которого требуется осуществлять сравнительный анализ и синтез.

Дети с умственной отсталостью, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, не могут акцентировать основное в предметах, зачастую сопоставляя их согласно несущественным показателям, однако ещё наиболее сложным для них считается обнаружение схожести в предметах. Характерной

особенностью мышления детей с интеллектуальной недостаточностью является не критичность, неосуществимость без помощи других дать оценку собственному труду. Зачастую они довольны собой и своей работой, но не замечают ошибок. У многих умственно отсталых мыслительные действия, осуществляемые при оперировании сформировавшимися в жизненном опыте знаниями и представлениями, не достигают надлежащего уровня обобщенности. Степень сформированности наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью ниже, чем у нормально развивающихся их сверстников. И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, М. В. Зверева и А. И. Липкина отмечают ещё несколько отличительных черт мышления умственно отсталых детей: хаотичность мышления, небольшой уровень обобщенности, проблемы представления единичных предметов и предметных ситуаций согласно вербальному описанию, недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых предметов. Такие дети в период поступления в школу практически не обладают наглядно-образным мышлением.

С целью выявления отличительных черт наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью и их нормально развивающихся сверстников был проведен констатирующий этап эксперимента. Диагностика степени сформированности наглядно-образного мышления дошкольников проводилась нами согласно следующим диагностическим методикам: «Рыбка» (В. В. Холмовская) [1] и «Схематизация» (Р. И. Бардина) [2]. В исследовании приняли участие 10 детей с нормативным вариантом развития и 5 дошкольников с легкой степенью умственной отсталостью. Возраст всех испытуемых 6–7 лет.

Методика «Рыбка» направлена на выявление уровня развития наглядно-образного мышления. В качестве материала предлагались элементы, из которых ребенок должен был построить рыбку.

В методике «Схематизация» детям предлагалось изображение полянок с дорожками и домиками на концах, а также «письма», в которых указан путь к домику.

В процессе выполнения диагностической методики «Схематизация», сконцентрированной в обнаружении степени сформированности наглядно-образного мышления ребенка, нами были получены следующие итоги: наибольшее количество детей с нормативным вариантом развития показали высокий уровень сформированности наглядно-образного мышления (60 % испытуемых). Ребята могли учитывать одновременно два параметра и все без исключения предложенные задачи решали в основном правильно.

Для детей со средним уровнем развития наглядно-образного мышления (40 % испытуемых) была характерна частичная ориентация в соответствии с двумя параметрами. При выполнении задания дети решали верно 5–6 первоначальных задач, при выполнении оставшихся начинали учитывать только один параметр.

У детей с умственной отсталостью (100 % испытуемых) выбор домика был необдуманым, случайным. Они учитывали лишь отдельные элементы «письма» и полянки.



На основании анализа полученных данных по итогам проведения методики «Рыбка» мы можем констатировать следующее: все дети с умственной отсталостью (100 % испытуемых) имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления. В эту же группу с показателями низкого уровня было отнесено 20 % детей с нормативным вариантом развития. Эти дети допускали многочисленные ошибки, которые исправлялись с помощью взрослого. Они не смогли достичь положительного результата.

50 % испытуемых детей с сохранным интеллектом имели средний уровень развития наглядно-образного мышления. Дети допускали ошибки лишь со сложными фигурами и элементами. Эти ошибки исправлялись либо с помощью взрослого, либо самостоятельно. Оставшиеся дошкольники (30 %) с нормативным вариантом развития имели высокий уровень развитости наглядно-образного мышления. Эти дети строили конструкцию без ошибок и без помощи взрослого.

Кроме того, в результате проведения диагностики мы обратили внимание на то, что наибольшую трудность для детей представляла собой методика «Рыбка». Показатели уровня развития наглядно-образного мышления дошкольников по этой методике самые низкие.

Развитие наглядно-образного мышления проходит у детей, имеющих интеллектуальные нарушения, с определенными количественными и качественными различиями от его становления у нормально развивающихся детей.

#### **Список использованных источников**

1. Венгер, Л. А. Психолог в детском саду / Л. А. Венгер, Е. Л. Агаева, Р. И. Бардина. – М. : ИНТОР, 1995. – 203 с.
2. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко и др. ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
3. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : АПН СССР, 1985.

## **ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**А. Р. Мусалова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Чтобы изучить влияние игровой деятельности на процесс формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, необходимо знать особенности детей старшего дошкольного возраста. Д. В. Лепешев пишет, что старший дошкольный возраст характеризуется максимальной ролевой идентификацией ребёнка со взрослыми и сверстниками, стремлением соответствовать образцам адекватного поведения, чтобы быть принятым в обществе

и чувствовать себя достаточно компетентным и уверенным в общении. Поэтому игровая деятельность и позволяет старшему дошкольнику развиваться в коллективе сверстников и в процессе общения со взрослым. Необходимо отметить также, что игровая деятельность занимает очень важное место в жизни старшего дошкольника. Игра помогает ему адаптироваться к окружающей среде, общаться, думать [6, с. 72].

Игра – это обязательный вид деятельности ребенка. Она дает ему свободу, он играет без принуждения, с удовольствием. Игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста приучает их к порядку, учит соблюдать правила. В игре ребенок старается проявить все свои лучшие качества (особенно если это игра со сверстниками). Он проявляет увлеченность, активизирует свои способности, создает окружение около себя, налаживает контакт, находит друзей [6, с. 72].

Д. В. Лепешев в своих исследованиях отметил, что, согласно самой общей классификации, все игры можно отнести к одной из двух больших групп. Фактором различия в них являются формы детской активности и участие взрослого.

К первой группе, название которой «Самостоятельные игры», относится такая игровая деятельность ребенка, в подготовке и проведении которой взрослый не принимает непосредственного участия. На первом плане – активность детей. Они должны поставить цель игры, развить ее и решить самостоятельно. Дети в таких играх проявляют инициативу, что говорит об определенном уровне их интеллектуального развития. В эту группу можно отнести познавательные игры и сюжетные, функция которых – развивать мышление ребенка.

Вторая группа – игры обучающие, которые предусматривают присутствие взрослого. Он создает правила и координирует работу детей до достижения ими результата. Используются эти игры с целью обучения, развития, воспитания. К данной группе можно отнести игры-развлечения, игры-драматизации, музыкальные, дидактические, подвижные игры. От игры обучающего типа можно плавно перенаправлять деятельность ребенка на этап обучения. Эти виды игровой деятельности обобщают ее, в них можно выделить еще много подвидов с разным сценарием и различными целями [6, с. 74].

Т. Антонова отмечает, что в процессе игровой деятельности старший дошкольник приобретает социальный опыт. Через игровую деятельность у ребенка формируются собственные убеждения, духовные ценности, потребности в межличностном общении и закладываются основные черты характера [1, с. 54].

Проблема приобщения к социальному миру всегда была и остается одной из ведущих в процессе формирования личности ребенка. Если ребенок не имеет успеха и позитивного опыта в общении, в решении социальных конфликтов или в преодолении неудач, не стремится к самостоятельному поиску решения жизненных вопросов, и старается получить готовые ответы без собственных усилий, можно отметить, что он плохо приспособлен к жизни, ориентирован не на процесс, а на результат. Поэтому задачей современного педагога становится оказание помощи ребенку в приобретении собственного опыта побед и неудач,

формирование осознанного, гармоничного выбора способов жизни. Одной из базисных характеристик личности ребенка-дошкольника является компетентность [1, с. 56].

С. А. Козлова пишет, что социальная компетентность в дошкольном возрасте означает готовность ребенка самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием с взрослыми и сверстниками [5, с. 82].

В исследованиях проблемы социальной компетентности Н. В. Калинина делаются аргументированные выводы о том, что социальная компетенция дошкольника обладает интегративной природой и включает следующие компоненты:

- мотивационный, как потребность в общении и одобрении, желание занять определенное место среди значимых для ребенка людей – взрослых и сверстников;

- когнитивный, или познавательный, – наличие элементарных представлений об окружающем мире, осведомленность в области взаимоотношений людей в социуме, осознание собственной индивидуальности;

- поведенческий, или собственно коммуникативный, – эффективное взаимодействие со средой, способность поступать так, как принято в культурном обществе;

- эмоциональный – как умение обходиться со своими чувствами и эмоциями других людей [4, с. 16].

Т. В. Исакова утверждает, что особое место в процессе формирования социальной компетентности подрастающего поколения занимает игровая деятельность. Человечество выбрало игру для стимулирования творческой активности детей, формирования у них навыков социального поведения. Игра широко использовалась как основное средство социальной интеграции детей еще за долго до того, как она стала предметом научных исследований. Развивающая игровая деятельность продуктивно используется в образовании и воспитании детей на протяжении всей истории педагогики, позволяя детям относительно легко и непринужденно познать себя и окружающий мир, органично войти в него [3, с. 18].

Согласно теории Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», развитие ребенка происходит посредством присвоения человеческого опыта в сотрудничестве, именно игра является источником развития ребенка, создает зону ближайшего развития, «возможности перехода ребенка от того, что он уже умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве». Эта возможность характеризует динамику развития и успешности ребенка. Поэтому необходима специальная организация игр, которые развивали бы у ребенка специальные умения и способности, ставили его в определенные условия, дающие возможность приобретения самостоятельного социального опыта, проживания различных эмоциональных состояний [2, с. 52].

Специальная организация педагогом игровой деятельности позволяет широко использовать современные технологии для повышения эффективности работы с детьми, которые способствуют активизации познавательной активно-

сти, самостоятельности, воспитанию личности. Д. В. Лепешев считает, что в процессе игровой деятельности старшие дошкольники имеют возможности:

- в особых условиях в наглядно-действенной форме моделировать отношения, начинать ориентироваться в них;
- осознать себя, в процессе чего возрастает его уверенность в себе и способность действовать в разных коммуникативных ситуациях;
- сформировать реальные отношения сотрудничества между детьми, сформировать позитивный опыт совместных действий;
- поэтапно осваивать новые способы поведения в проблемных ситуациях [6, с. 76].

Т. В. Исакова утверждает, что формирование социальной компетентности старших дошкольников включает в себя реализацию блоков:

Первый блок, целью которого является развитие социальных способностей (формирование адекватно воспринимать других людей).

Второй блок, целью которого является формирование социальных навыков (умение устанавливать контакты и действовать в различных коммуникативных ситуациях).

Целью третьего блока является получение опыта проживания различных эмоциональных состояний (обучение самоуверждающим способам поведения).

В рамках каждого блока выделяются конкретные цели и задачи, в ходе осуществления которых происходит формирование и развитие соответствующих умений и навыков, описывается промежуточный предполагаемый результат. Для каждого блока подобраны игры и упражнения, являющиеся формой осуществления программных задач в течение определенного временного периода [3, с. 20].

Д. В. Лепешев пишет, что содержание реализуется в условиях специально организованной предметно-развивающей и игровой среды, созданного воспитателем комфортного психологического климата.

При организации предметно-развивающей среды необходимо учитывать следующие принципы:

- комфортность и безопасность;
- обеспечение богатства сенсорных впечатлений;
- обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности;
- удовлетворение потребностей детей;
- учет возраста и особенностей детей;
- динамичность.

Основные формы организации – различные виды игр:

- коммуникативные;
- интерактивные;
- ритмические;
- психогимнастические;
- игры-драматизации;
- моделирование и анализ проблемных ситуаций;

– упражнения подражательного и творческого характера [6, с. 80].

Таким образом, игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста, специально организованная взрослым в свободное от занятий время, может успешно способствовать социальному развитию дошкольников. Играя, он учится жить рядом с другими, учитывать их интересы, правила и нормы поведения в обществе, то есть становится социально компетентным.

#### **Список используемых источников**

1. Антонова, Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления / Т. Антонова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54–69.
2. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психологии развития ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии, 2014. – С. 52–63.
3. Исакова, Т. В. Развитие социальной компетентности как фактор социального здоровья / Т. В. Исакова. – СПб. : РГПУ, 2013. – С. 18–24.
4. Калинина, Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н. В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 16–48.
5. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С. А. Козлова. – М. : Академия, 2008. – 160 с.
6. Лепешев, Д. В. Игровые технологии воспитания. Детская Академия роста / Д. В. Лепешев // Творческая педагогика. – 2011. – № 1. – С. 72–82.

## **ВОСПИТАНИЕ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК**

**В. А. Мьялкина, Н. В. Кондрашова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Период дошкольного детства – это важный этап в духовно-нравственном воспитании каждого человека, последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству и миру в целом.

В возрасте шести лет происходит постепенное осознание ребенком гуманных ценностей. Он уже способен к элементарному обобщению личного опыта, накопленного в младшем возрасте. В этот период закрепляются представления о нормах проявления положительного и гуманного отношения к взрослым, к детям и природе. Поэтому особое значение в процессе духовно-нравственного развития имеет воспитание гуманных чувств у детей.

Гуманные чувства, по мнению ученых, это эмоциональное отношение человека, направленное на других людей, животных, природу, выражающееся в сочувствии, сопереживании, жалости, сострадании, милосердии и т.д. О сфор-

мированности у человека гуманных чувств можно судить по его доброте, отзывчивости, стремлению прийти на помощь другому человеку, способности чем-то пожертвовать ради другого [2, с. 28–32; 3–7].

Обобщая современные достижения педагогической теории и практики, следует подчеркнуть, что формирование гуманных чувств у дошкольников происходит постепенно. Прежде всего, необходимо развивать способность к сопереживанию и переживанию вообще. Взрослый должен учитывать, что рождение сочувствия у детей младшего возраста начинается с малого, с простых на первый взгляд вопросов детей: «Тебе больно?», «Почему ты печальный?» Дети чутко реагируют на проявления доброжелательности по отношению к ним, искренне тянутся к людям добрым, отзывчивым. Сопереживание, сочувствие, отзывчивость, милосердие как выражение гуманных чувств и отношений к людям проходит в своем развитии разные стадии: переживание – сочувствие («Ему плохо, мне его жаль»), переживание – утверждение себя («Ему плохо, я так не хочу») и, наконец, переживание – действие («Ему плохо, я хочу ему помочь»). В старшем дошкольном возрасте дети способны не только на обобщение своего опыта отношений, но и на их анализ, на объяснение причин, замеченных в них недостатков [3–9].

Несмотря на то, что в старшем дошкольном возрасте больше внимания уделяется осознанию ребенком моральных ценностей, практика обогащения опыта гуманного поведения является важной частью педагогической работы. Воспитателю следует заботиться, чтобы дети могли постоянно упражняться в гуманном отношении друг к другу, к природе и взрослым. Жизнь детей должна быть наполнена соответствующими ситуациями (подготовка подарков друг другу, забота о заболевшем, уход за животными и пр.).

Следует подчеркнуть, что воспитание гуманных чувств и отношений – это процесс сложный и противоречивый. Умения сочувствовать, сопереживать и сорадоваться, не завидовать, делать добро искренне и охотно лишь закладываются в дошкольном возрасте. Именно дошкольник открыт и предрасположен к подобного рода отношениям. Он доверчив сам и так же относится к другим. Жизненный опыт со временем или утвердит его в таком отношении к окружающим, или заставит измениться. О сформированности гуманных чувств и отношений у детей можно судить по следующим критериям: понимание важности проявления по отношению друг к другу гуманных чувств; умение руководствоваться нормами гуманного поведения при оценивании различных ситуаций и поступков людей; проявление старшими дошкольниками гуманных чувств в повседневной жизни по отношению друг к другу и пр.

Можно выделить три уровня развития гуманных чувств: низкий, средний, высокий. Ребенок с низким уровнем сформированности гуманных чувств не проявляет чуткости, сочувствия, отзывчивости и внимательности к сверстнику, не может действовать согласовано, не считается с интересами других, нарушает правила игры, ссорится и пр. Дошкольник со средним уровнем сформированности гуманных чувств осознает важность их проявлять в отношениях между людьми, имеет желание помочь сверстнику, проявляет к нему сочувствие, от-

звивчивость. Однако ему не всегда удастся владеть ситуацией, поэтому за помощью обращается к взрослому, а при выборе игры, распределении ролей ребенок не всегда считается с интересами играющих и пр. О высоком уровне сформированности гуманных чувств мы можем судить, если ребенок осознает важность проявления гуманизма по отношению друг к другу, понимает эмоциональное состояние другого человека и стремится проявлять гуманные чувства по отношению к сверстнику, ценит это чувство в других людях, проявляет чуткость, внимательность, сочувствие и другие гуманные чувства по отношению к окружающим людям и пр.

Обобщая современные достижения педагогической теории и практики, следует подчеркнуть, что в педагогическом процессе современных детских садов активно начинают реализовывать культурные практики. Культурные практики – это ситуативное и инициируемое взрослым или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных сообществах и общественных структурах с взрослыми, сверстниками или младшими детьми. Организация культурных практик содействует освоению позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности и любви, дружбы, гуманизма, помощи, заботы, альтруизма и пр. От того, что именно будет практиковать ребенок, зависит его характер, система ценностей, стиль жизнедеятельности, дальнейшая судьба. Культурные практики ребенка выполняют роль стержня, позволяющего ему выстраивать и осмысливать содержание и формы его жизнедеятельности, в том числе: 1) ситуативное и глубинное общение, плодотворную коммуникацию и взаимодействие с взрослыми и детьми; 2) гуманные эмоции и чувства, отношение к себе и другим людям сферу собственной воли, желаний и интересов; 3) свою самость, которую можно определить как само-осознание, понимание своего «Я» как многообразного само-бытия и пр. [6].

В программе «Детство» рекомендуются разнообразные культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности, в том числе и для обогащения опыта гуманного поведения:

- совместные игры воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-драматизация, строительно-конструктивные игры), направленные на обогащение этического опыта детей и содержания творческих игр и пр.

- ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта, которые носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему, близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие: ситуации реально-практического характера (оказание помощи малышам или сверстникам), условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровые.

- творческая мастерская предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений (мастерские разнообразны по своей тематике,

содержанию: приобщение к народным промыслам, просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи и пр.);

– музыкально-театральная и литературная гостиная (форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая организацию восприятия музыкальных и литературных произведений, свободное общение воспитателя и детей на литературном или музыкальном материале, в том числе затрагивающего этические аспекты и формирующего ценностное отношение к гуманизму [4, С. 54–55].

Для поощрения детей, совершивших гуманные поступки, в детских садах практикуются: «Сундучек поощрений» (небольшая шкатулка, в которой могут лежать различные небольшие сюрпризы и мелкие игрушки, которые доставляют детям минутную радость и маленькое счастье); «Сундучек сладостей», в котором хранятся жевательные конфетки, монпасье, чупа-чупсы, маленькие шоколадные медальки, шоколадки и другие сладости; «Открытка маме» (воспитатель вечером вручает благодарственную открытку и говорит ребенку при других детях о том, как ребенок хорошо поступил); наградные значки («Доброе сердце», «Золотые руки», «Светлая головушка», «Рыцарь дня», «Самый душевный» и пр.), которые присуждаются детям, обладающим хорошим потенциалом, но которые по каким-либо причинам не могут его реализовать полностью) и др.

Итак, воспитание гуманных чувств у дошкольников очень сложный процесс, направленный на понимание важности проявлять по отношению друг к другу гуманных чувств, формирование умений сочувствовать, сопереживать, сорадоваться, делать добро искренне и руководствоваться нормами гуманного поведения при оценивании различных ситуаций и поступков людей, а также проявление гуманных чувств старшими дошкольниками в повседневной жизни по отношению друг к другу. Эффективным средством воспитания гуманных чувств являются культурные практики и поощрения, воспитательный потенциал которых можно рассматривать в нескольких аспектах: инсценирование произведений, содержательно направленных на приоритет общечеловеческих ценностей и гуманизма, способствует обогащению социального и нравственного опыта дошкольников; активное участие в деятельности позволяет детям не только исполнять предложенные им роли, но и активно анализировать поступки героев с нравственной точки зрения, сравнивать со своим поведением и тем самым уточнять представления о гуманизме; выполнение действий, одобренных взрослым и положительно оцениваемых товарищами служит для дошкольников важным стимулом к дальнейшему контролю за своим поведением и к выполнению аналогичных поступков в реальных жизненных ситуациях и пр.

#### **Список использованных источников**

1. Авраменко, О. В. Педагогические условия формирования гуманности у дошкольников в игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Васильевна Авраменко. – Липецк, 1998. – 21 с.



2. Амонашвили, Ш. А. Гуманно-личностная педагогика: теория и практика / Ш. А. Амонашвили, И. И. Зайцева // Образование и саморазвитие. – 2012. – Т. 5. – № 33. – С. 28–32.
3. Гавриловец, К. В. Воспитание человечности / К. В. Гавриловец. – Минск : Нар. Асвета, 2008. – 183 с.
4. Детство : примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 300 с.
5. Ежкова, Н. С. Эмоционально-ценностное развитие дошкольников / Н. С. Ежкова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2000. – 175 с.
6. Культурные практики ребенка в дошкольном образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2014/09/24/statya-kulturnye-praktiki-rebenka-v-doshkolnom>
7. Нальгиева, Х. Л. Современные подходы к осуществлению гуманистического воспитания / Х. Л. Нальгиева // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2010. – № 3. – С. 73–77.
8. Рассказов, Ф. Д. Гуманистическое воспитание в современных условиях : метод. пособие / Ф. Д. Рассказов, В. В. Гудков, Н. В. Мезенцева. – Сургут : Победа, 2009. – 136 с.
9. Сергеичева, Г. Г. Гуманистическое воспитание детей в общественном дошкольном образовательном учреждении : учеб. пособие / Г. Г. Сергеичева. – Брянск : Читай город, 2009. – 139 с.

## **ПРОБЛЕМА КОНСТАНТ КАК ПОИСК «ВЕЧНЫХ» ЦЕННОСТЕЙ**

**С. В. Надейкина, Р. Г. Костина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В начале XXI века господство в личностном сознании ценностей культуры постмодерна с присущим ей преобладанием эклектичности и поливариантности морально-нравственных систем привело к тому, что ученые и многие передовые умы эпохи начали осознавать необходимость признания определяющей роли социокультурных констант в общественном развитии. В условиях систем, перестающих иметь четкие и обоснованные социальные и культурные идеалы в качестве вечных констант, человек лишается смысла своего бытия в мире [3]. На наш взгляд, среди таких констант особое место занимает понятие любви. Просто апелляция к любви как к понятию в методическом и практическом плане не раскрывает ее роли во взаимодействиях человека и общества. Лишь глубокое социокультурное рассмотрение ее сущности и содержания с позиции теоретического осмысления с другим понятием – константой, также являющимся предметом нашего исследования, может явиться серьезным анализом, ставящим своей целью исследование моральной природы социокультурной устойчивости. Константа вполне может быть принципом устойчивого развития общества.

Для начала нам предстоит проанализировать само понятие «константа» и его культурологическую взаимосвязь с такими идентичными понятиями, как «универсалия культуры» и «концепт». В «Словаре иностранных слов» «кон-

станта» (от лат. *constans (constantis)* – постоянная) означает – постоянная величина [5, с. 253].

В мире нет абсолютно закрытых систем, равно как абсолютно открытых. Система как комплекс взаимодействующих и взаимосвязанных между собой элементов всегда имеет связь с внешней средой. Общество является открытой системой со сложным комплексом отношений, подверженных многим изменениям. Но его устойчивость всегда регулируется и поддерживается постоянством элементов внутренней среды. Современная наука даже вводит следующее понятие, являющееся законом устойчивого и прогрессивно развивающегося общества, – положительный синергетизм. То есть любая социальная система прогрессирует за счет однонаправленных продуктивных действий всех ее членов, что не суммирует, а преумножает конечный эффект действий. Однако мультипликативность (преумножение) как закон работает тогда, когда у всех членов общества, находящихся в неизбежных системных взаимодействиях, высока общая культура и мораль.

Научное исследование констант начинается в рамках естественных наук. Можно выделить большое количество констант физики (допустим, всем известное число  $\pi$  (3,14...), получаемое в результате деления длины окружности на радиус. Общеизвестно, что Пифагор развивал идею гармонии и распространял ее на весь космический порядок. В эпоху Возрождения Леонардо да Винчи вывел константу, характерную уже для творений человека – «золотое сечение», математически выразив в виде дроби  $AB/AC = BC/AB = 0,618...$  [9, с. 27].

Открытие и изучение констант также происходит в рамках наук, изучающих проблемы жизни. Например, если анализировать общий механизм констант живого, то «практически все характеристики внутренней среды (константы) организма непрерывно колеблются относительно средних уровней, оптимальных для протекания устойчивого обмена веществ... Допустимый диапазон колебаний для разных констант различен. Незначительные отклонения одних констант могут приводить к существенным нарушениям обменных процессов – это так называемые жесткие константы» [17]. На наш взгляд, от понимания социокультурных констант во многом зависят области жизни человека и общества (демография, политика, духовная жизнь и т.д.).

Термин «константа» рожден в рамках математических наук и выражает определенную постоянную величину в ряде меняющихся. В гуманитарной сфере он чрезвычайно редок и стал разрабатываться относительно недавно. Первую попытку объяснить термин «константа» в контексте культуры предпринял Г. В. Лейбниц. В своих трудах он «... не использует понятия «константа», однако утверждаемые им врожденные понятия-принципы, по сути, выступают в этом качестве» [2, с. 7].

В своих трудах («Опыт о человеческом разумении» и др.) мыслитель противопоставил свою философию взглядам Дж. Локка. Локк считал, что сознание изначально – чистая, неисписанная доска (от лат. *tabularasa* – чистая доска), как и у всех сенсуалистов душа до всякого опыта. Только приобретение опыта при-

водит к тому, что оно получает свое содержание, названное Локком «идеями». Опыт не есть внешнее восприятие или ощущение, а также и не внутреннее самонаблюдение или рефлексия. Опыт у всех людей и социальных групп отличается. Г. В. Лейбниц, напротив, считает, что «... Если можно сказать о каком-нибудь отдельном предложении, что оно врожденное, то можно будет утверждать на том же основании, что все предложения, которые разумны и которые дух мог бы считать таковыми, уже заключены в душе» [7, с. 78].

Одним из первых термин «константа» к культуре применил французский ученый, историк средневековой схоластики Этьен Анри Жильсон (1884–1978). Будучи профессором в Сорбонне, он в 1929 г. при Университете Торонто создал институт «Pontificald' Etudes Medievales». Исследуя западноевропейскую средневековую философию, он дал оценку схоластической философии Ф. Аквинского как «вечной», где раскрываются практически все проблемы бытия. Он ратовал за возрождение «вечной философии» томизма в контексте современной эпохи и в этом видел путь достижения гармонии между наукой и религией, философией и верой, так как для ученого истины философии и богословия равнозначны. Ученый замечает: «... для средневекового мыслителя государство находится в том же отношении к Церкви, в каком философия находится к теологии, а природа – к благодати» [4, с. 192].

Работа Э. Жильсона «Дух средневековой философии» («L'esprit de la philosophie medievale», 1932) не только воскрешает дух средневековья, возвышая учения Ф. Аквинского, А. Августина, Бонавентуры (Джованни Фиданца), Б. Клервоского, Д. Скота и др. теологов, но и придает ему новый импульс в рамках современной философской мысли и культуры. В работе «Лингвистика и философия. Эссе о философских константах языка» он определяет основные константы средневековой культуры и старается их применить для современности. В данном случае очевидно, что Э. Жильсон представляет такое культурное течение, как аджорнаменто (с итал. *aggiornamento* – «осовременивание, приведение в соответствие с настоящим»). Его действия были направлены на адаптацию католичества к новым жизненным реалиям через ассимиляцию новых философских идей. В ходе этого процесса он использует термин «константа» в качестве определенного постоянного.

В русской философии среди мыслителей, писавших о константах, мы можем назвать В. С. Соловьева. Он не употребляет слова «константа», но в работе «Оправдание добра» размышляет о том, что постоянные категории всегда присутствуют в обществе: «... нет и не было такого людского племени, которое не придавало бы своему понятию добра (каково бы оно ни было) значения постоянной и всеобщей нормы и идеала» [15, с. 95].

В работе «Столкновение цивилизаций» С. Хантингтона мы встречаем следующую цитату: «Если люди в течение истории разделяли некоторые фундаментальные ценности и институты, то их можно определить как определенные константы в человеческом поведении...» [18, с. 74]. Можно заметить, что американский ученый в качестве констант понимает фундаментальные ценности и институты, то есть признает любой существенный аспект системного развития

общества в качестве констант. Таким образом, в течение всей истории человеческих цивилизаций исследователи в рамках культур выделяли традиции исходя из определенных устойчивых, точнее константных характеристик, считая их неизменными на протяжении всего локального цивилизационного процесса.

Понятие «константа культуры» рассматривает другой отечественный ученый С. В. Лурье. Она считает, что человек действует в мире через определенный комплекс культурных констант. Для С. В. Лурье константа культуры – «... та призма, сквозь которую человек смотрит на мир, в котором должен действовать, основные парадигмы, определяющие возможность и условия действия человека в мире, вокруг которых выстраивается в его сознании вся структура бытия» [10, с. 11].

Можно согласиться с мнением С. В. Лурье, что константы культуры, в том числе и константа любви, подталкивают человека на совершение того или иного действия, во многом «... предопределяют наше восприятие мира» [10, с. 11]. Особенность констант культуры состоит в том, что они трудно поддаются анализу и объяснению, так как «... всплывают лишь в виде представлений по поводу каких-то определенных проблем или объектов, то есть в форме максимально конкретизированной» [10, с. 11]. Значит, выделить некую закономерность или шаблон их проявления невозможно.

Слово «концепт» (*conceptus*) с латинского переводится как «понятие». Практически все исследователи данного явления отмечают его связь с понятием. Но каждый из них по-своему соотносит их. На это указывает Л. А. Микешина в монографии «Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания». В главе «Язык в философии познания: «как опыт мира» и «горизонт онтологии» она исследует соотношение концепта с понятием и приводит исследователей. Так, в ее монографии Дильтей, С. С. Неретина, Г. Г. Шпет объединяют концепт с понятием, считая их идентичными, А. Вежбицкая, Р. Павленис, Ю. С. Степанов различают их [12, с. 460].

В рамках когнитивной лингвистики В. А. Маслова полагает, что концепт – это не что иное, как явление, которое «появилось в глубокой древности и прослеживается через взгляды мыслителей, писателей и рядовых носителей языка вплоть до наших дней» [11, с. 16]. Устойчивый концепт, наблюдающийся в человеческой культуре долгое время, она именует «константа культуры».

Далее она углубляет смысл понятия «концепт»: «По своей внутренней форме в русском языке слова «концепт» и «понятие» одинаковы: концепт является калькой с латинского *conceptus* «понятие» от глагола «зачинать», т.е. буквально «понятие, зачатие». Однако сейчас стали достаточно четко дифференцировать термины «понятие» и «концепт», ибо это хотя и однопорядковые, но не равнозначные понятия. Если понятие – это совокупность познанных существенных признаков объекта, то концепт – ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств (лексические, фразеологические, паремиологические и др.). Концепты –

это не любые понятия, а лишь наиболее сложные и важные из них, без которых трудно себе представить данную культуру» [11, с. 27].

В контексте сказанного можно выделить константы западноевропейской и русской культур. В западноевропейской культуре мы выделяем разум, свободу, гуманизм, волю, а в русской культуре такие константы, как добро, справедливость, красота, правда, удаль, соборность. Стоит отметить, что в русской культуре имеется в виду не индивидуальная любовь, а любовь вселенская, общечеловеческая, как «... стремление к спасению человечества» [1, с. 48].

Академик Ю. С. Степанов систематизирует взаимоотношение фундаментальных понятий «константа» и «концепт» культуры. Он всю культуру понимает как совокупность констант и концептов. Ю. С. Степанов в работе «Константы: словарь русской культуры», применяя концептный подход, дает определение, связующее константы и концепта: «Константа в культуре – это концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время» [5, с. 84]. Далее он определяет иерархическую границу между этими понятиями «константа» и «концепт». В данном случае под концептом он понимает основную ячейку ментального мира человека или «... сгусток культуры в сознании человека» [5, с. 43].

Ю. С. Степанов выделяет в структуре концепта три основных слоя:

Первый слой – это актуальный, или «активный». Он позволяет обращаться к концепту, оперировать им на уровне обыденного сознания.

Второй слой – «пассивный», или исторический слой концепта, позволяет осмыслить его дополнительные признаки в различные периоды истории.

Третий слой – этимологический, раскрывает внутреннюю устойчивую форму, проявляющуюся внешне, в словесной форме.

Л. Э. Кузнецова выделяет базовые и высокоранговые ассоциативные поля концепта «любовь». Базовый состав ассоциативного поля формируется следующими ассоциатами: взаимопомощь, уважение, забота, поддержка, дружба. Самый высокий ранг занимают этические категории: уважение, взаимопомощь, взаимопонимание, доверие, взаимовыручка [6, с. 168].

Таким образом, «концепт» – образование сложное, так как в нем заложены ментальные, информационные, языковые, ситуативные обозначения. Концепт является первоосновой константы, которая выражена в первоначальных постоянных смыслах.

Социальные константы, будучи мировоззренческими элементами культуры, опираются на вековые, наиболее обобщенные культурные традиции – универсалии и несут в структуре различных культур диаметрально противоположные социокультурные и индивидуальные смыслы, выполняя при этом в рамках исследования одинаково стабилизирующую функцию социальной жизни. О. К. Румянцев объединяет три феномена «универсалия», «константа», «концепт» в утверждении, что «константы могут применяться, лишь разуниверсализуясь через их концептуализацию (в этом смысле субъективацию)» [14, с. 6].

Это свидетельствует о том, что социокультурные константы проявляются в реальной жизни общества в качестве определенных стандартов-эталонов на

примере личного восприятия. В задачи социокультурных констант входит сохранение устойчивости нормальных условий бытия человека, объяснение общественного контекста реализации их человеком на базе использования формальных структурных связей объективизации их эталонности в конкретных концептах, в условиях изменений в мире.

Сущность культуры определяет наличие и устойчивость традиций, то есть констант культуры. Мы соглашаемся с Н. А. Бердяевым в том, что «...культура есть культ предков, почитание могил и памятников, связь сынов с отцами. Культура основана на священном предании. И чем древнее культура, тем она значительнее и прекраснее». «Каждое поколение, – пишет А. Тойнби, – подобно карме, влачит на себе все то, что было содеяно предшественниками. Ни одно из поколений не начинает жизнь в условиях полной свободы, но начинает как узник прошлого» [16, с. 84].

Итак, константа культуры – это наиболее устойчиво существующий элемент (стандарт-эталон) культуры, легко приспособляемый к широкому спектру конкретных исторических ситуаций и обеспечивающий в целом экзистенциальную устойчивость культурной системы независимо от динамики социальной жизни. Эту идею дополняет мысль академика Д. С. Лихачева: «Одним из важнейших свидетельств прогресса культуры является развитие понимания культурных ценностей прошлого и других национальностей, умение их беречь, накапливать, воспринимать их эстетическую ценность» [8, с. 353].

Эпоха постмодерна – это дилемма выбора жизненного пути и проблема осуществления в современном обществе, провозгласившем моральный плюрализм жизни, упростившем понятие любви. Так, по мнению А. Макинтайра, хотя сейчас и существуют моральные понятия, однако они представляют собой останки культуры прошлых эпох, утеревших свою убедительность в глазах людей: «...в области морали мы владеем лишь фрагментами концептуальной схемы, обрывки, которые лишены значения. Получается, у нас есть лишь мораль как симуляция, мы же продолжаем использовать многие из ключевых ее выражений. Однако мы утратили – большей частью, если не полностью, – понимание морали как теоретическое, так и практическое» [13, с. 20].

Именно эти условия истории человечества выдвинули на передний план современности такую социокультурную проблему, как «человеческое измерение» бытия. Бесконечные поиски решения заставляют нас искать некие точки соприкосновения между человеком и обществом или некие единые субстанции, определяющие и взаимообуславливающие в свою очередь устойчивость их совместного бытия. Выявить и раскрыть ценность этих субстанций с позиции «человеческого измерения» – проблема социокультурного характера.

#### **Список использованных источников**

1. Булгаков, С. Н. Героизм и подвижничество (Из размышлений о религиозной природе русской интеллигенции) / С. Н. Булгаков // Вехи. Интеллигенция в России : сб. ст. 1909–1910 гг. / сост. коммент. Н. Казакова. – М. : Молодая гвардия, 1991. – С. 43–84.

2. Гайдин, Б. Н. Вечные образы как константы культуры (интерпретация «гамлетовского вопроса») : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. – Религиоведение, философская антропология, философия культуры / Б. Н. Гайдин. – М., 2009. – 17 с.
3. Грыжанкова, М. Ю. Ценностные ориентации и проблема культурной идентичности / М. Ю. Грыжанкова // Регионология. – № 4. – 2012. [Электронный ресурс]. – URL : <http://regionsar.ru/node/1033> (дата обращения: 12.06.13.)
4. Жильсон, Э. А. Философия в средние века: от истоков патристики до конца XIV века / Э. А. Жильсон ; пер. с фр. А. Д. Бакулова. – М. : Республика, 2004. – 678 с.
5. Константа : Словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1989. – С. 253.
6. Кузнецова, Л. Э. Любовь как лингвокультурный эмоциональный концепт: ассоциативный и гендерный аспекты : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Л. Э. Кузнецова. – Краснодар, 2005. – 206 с.
7. Лейбниц, Г. В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии / Г. В. Лейбниц // Сочинения в 4 т. Т. 2. – М. : Мысль, 1983. – С. 47–545.
8. Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – М. : Наука, 1979. – 359 с.
9. Луков, Вл. А. Понятие «константа культуры» в философско-культурологическом дискурсе / Вл. А. Луков, Б. Н. Гайдин // Гуманитарные константы : материалы конференции Института гуманитарных исследований МосГУ, 16 февр. 2008 г. : сб. науч. тр. / отв. ред. Вал. А. Луков; Моск. гуманит. ун-т, Ин-т гуманит. исследований. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. – С. 27–35.
10. Лурье, С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы / С. В. Лурье. – М. : Академический проспект, 2005. – 624 с.
11. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособ. / В. А. Маслова. – Мн. : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
12. Микешина, Л. А. Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания / Л. А. Микешина. – 2-е изд., доп. – М. : «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2009. – 560 с.
13. Nygren ,A. Agape and Eros / A. Nygren. – Philadelphia : Wesminster press, 1953. – 764 p.
14. Румянцев, О. К. От редактора / О. К. Румянцев // Постижение культуры : Ежегодник. / отв. ред. О. К. Румянцев [и др.]. – М. : М-во культуры РФ, Рос. ин-т культурологии, 2002. – Вып. 11. – С. 3–6.
15. Соловьев, В. С. Оправдание добра / В. С. Соловьев ; отв. ред. О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. – 656 с.
16. Тойнби, А. Цивилизация перед судом истории / А. Тойнби. – М. : Прогресс; СПб. : Культура, 1996. – 477 с.
17. Физиология человека. Гл. 3. Принципы организации управления функциями [Электронный ресурс] / под ред. В. М. Покровского, Г. Ф. Коротько. – URL : <http://www.bibliotekar.ru/447/36.htm>.
18. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций? / С. Хантингтон // Центр гуманитарных технологий (информационно-аналитический портал [Электронный ресурс]. – URL : <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2007/2498> (дата обращения : 03.05.16)

# ФЕВРАЛЬСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ 1917 Г. В РОССИИ И ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

**М. В. Надина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

События 1917 года в России до настоящего времени вызывают пристальный интерес историков. Не прекращаются споры о том, была ли у России возможность пойти другим путем, отличным от революционных потрясений, да и сама логика революционного процесса, закономерность прихода к власти большевиков в октябре 1917 года подвергается сомнению и критике. На наш взгляд, революция – естественный и иногда наиболее результативный способ разрешения противоречий общественного развития и его перевода на новый уровень. Но история знает и другую столь же инвариантную форму общественных преобразований – реформы.

Социальная реформа – это способ постепенного, медленного и частичного решения назревших общественных задач, направленный на те или иные изменения к лучшему, внесение в общественную жизнь известных частичных перемен и исправлений. Реформа может способствовать как достижению выхода из кризиса общества, так и на известное время может разряжать обстановку, снимать напряженность, сглаживать наиболее «острые углы», а в иных случаях осуществлять крупные социальные перемены.

Следует отметить, что реформистская тенденция заложена в самой действительности буржуазного общества. С точки зрения теории марксизма ее глубокой экономической основой является возможность двоякого приспособления производственных отношений к изменяющимся производительным силам – «не только в форме революционных взрывов, отделяющих одну формацию от другой, но и в виде ряда промежуточных подвижек в пределах одной и той же формации» [1, с. 71]. Так, по мнению В. И. Ленина, даже рабочий класс, являвшийся, по мнению марксистов, наиболее передовым и революционным, проявляет при капитализме две тенденции в своей политической и экономической деятельности: революционную и реформистскую. Последнее означает не что иное, как стремление верхних его слоев «удобно и сносно устроиться при капитализме» [3], т.е. интегрироваться в эту систему.

Во-вторых, марксизм «рассматривает реформы и использует реформы как побочный продукт революционной классовой борьбы пролетариата» [3]. По мнению теоретиков марксизма, реформы порождаются натиском снизу, силой революционного, массового народного движения, заставляющего правящие верхи становиться на путь реформ.

В-третьих, благодаря освободительным революциям XX в. историческое пространство для реформистского действия, для разного рода компромиссных, промежуточных решений и «комбинированных типов» развития существенно расширилось.



Революционный и реформистский методы – это два разных подхода к «деланию» истории. Сопоставлением исторических результатов развития разных стран соответственно по революционному и реформистскому пути позволяет выяснить преимущества того или иного пути развития.

Реформы как способ решения назревших общественных проблем имеют свои пределы. Политика реформ «не срабатывает» в тех случаях, когда революционный кризис в той или иной стране достиг крайней остроты, а поляризация классовых и политических сил вылилась в открытую конфронтацию двух враждебных лагерей: революции и контрреволюции. Каждая из противоборствующих сторон стремится к победе, не оставляя никаких шансов на примирение для сторонников «среднего», реформистского пути.

По мнению одних исследователей, революцию сверху надо отнести к наиболее радикальному типу реформ, другие полагают, что она находится на грани двух общесоциологических понятий: революции и реформы [1, с. 176].

Как показал исторический опыт, революция сверху может быть средством реформистского перевода развития со старого, феодального на новый, капиталистический путь.

Кроме того, необходимо отметить, что капитализму присущи два пути его становления как формации. Первый путь – при спонтанном зарождении и развитии, он утверждается в результате буржуазной революции. Во втором случае его медленное вызревание в недрах разлагающейся феодальной системы под нарастающим воздействием капиталистически развитых стран Западной Европы завершается по инициативе старой власти реформистским переходом к новой формации.

В переломные моменты развития реформы могут носить радикальный характер и по степени своего воздействия на все стороны действительности, по сути, равнозначны революционным преобразованиям [1, с. 73–74].

В 1917 г. Россия подошла к поворотному рубежу в своей истории. На любом этапе есть варианты, есть альтернативы, и за выбор осуществленного варианта, а равным образом за нереализацию возможно лучшего выбора несут ответственность перед историей те, кто реализовал, осуществил случившееся. Это был именно тот конкретно-исторический момент, когда «акт выбора (между двумя альтернативами) заменяется созданием третьей альтернативы» [1, с. 80]. При этом такой альтернативы, которая содержала в себе отрицание обоих вариантов капитализма – и прогрессивного и реакционного – и могла вывести к новой форме власти.

Февральская буржуазно-демократическая революция, свергнув царизм, открыла перед Россией различные, в том числе альтернативные, возможности политического и социально-экономического развития. Пойдет ли она буржуазно-реформистским путем к капитализму, свободному от остатков феодализма, или революционным путем к социализму?

Три основные общественные силы действовали тогда на политической арене: пролетариат, буржуазия и поддерживавшие ее помещики и мелкая буржуазия (крестьянство и средние слои города). Основным содержанием борьбы

этих классов и социальных слоев и стала борьба за выбор того или иного пути общественного развития. Это обуславливалось, во-первых, тем, что разные классы имели, сообразно их коренным интересам, различные представления, как о ближайших, так и об отдаленных перспективах страны. А такой крутой поворот в истории России, каким было свержение царской монархии, естественно, породил споры и разногласия относительно возможных путей дальнейшего развития страны. Это, несомненно, являлось отражением того, что страна после Февральской революции действительно оказалась на развилке исторических путей.

Во-вторых, объективное положение и весь ход событий настоятельно требовали от классов, их политических партий и лидеров новых, смелых стратегических решений многочисленных острых и запутанных проблем страны. Дело в том, что Февральская революция, хотя одним ударом и превратила Россию по политическому строю в одну из передовых стран мира, не разрешила тех основных общеполитических, социальных, экономических и межнациональных противоречий, которые, переплетаясь в один тугий узел, лежали в основе кризиса российского общества. Перед страной стояли задачи необычайной трудности, гигантской важности, мирового размаха: о выходе из войны, о борьбе с разрухой и голодом, о демократическом устройстве государства, аграрный, национальный и рабочий вопросы. Ввиду этого вопрос о методах, способах решения этих задач объективно встал в 1917 г. как вопрос о выборе направления дальнейшего исторического развития России [2, с. 450–451].

В-третьих, Февральская буржуазно-демократическая революция своеобразно решила вопрос о власти, породив двоевластие в лице Временного правительства – органа буржуазии и Советов как органов революционно-демократической диктатуры пролетариата и крестьянства. Создав Советы рабочих, солдатских и крестьянских депутатов, она тем самым продвинулась дальше обычной буржуазной революции, т.е. сразу же заложила основы возможного противостояния, борьбы за власть. Проблемы двоевластия и судьбы Советов были тесно взаимосвязаны. А обстановка двоевластия создала возможность двух различных политических решений, двух политических альтернатив: либо дальнейшее развитие Советов и превращение их в единственных носителей власти, либо их бесславная политическая смерть и переход всей полноты власти к буржуазии. Но, как известно, до возвращения В. И. Ленина в Россию эти альтернативы, и особенно наличие тенденции к полновластию Советов, не были еще поставлены в качестве основного вопроса.

Буржуазия и сомкнувшиеся с ней помещики были, естественно, заинтересованы в дальнейшем развитии страны по капиталистическому пути. На их стороне была сила богатства, культуры и организации, а также сила инерции и привычки. К моменту Февральской революции буржуазия оказалась более организованной и сознательной, чем пролетариат [1, с. 15]. Однако прочной массовой социальной базы в стране она не имела. Буржуазия держалась главным образом на бессознательном доверии масс, причем это доверие было опосредо-

ванным – через эсеро-меньшевистские Советы, которые поддерживали буржуазное Временное правительство.

Ожидалось, что эта революция устраним общественно-политические и социально-экономические остатки феодализма и откроет для России капиталистический путь развития (будет устранено самодержавие и утвердится буржуазно-демократическая республика, будут разрушены устои феодально-помещичьего строя посредством раздела земли между крестьянами, чем будут созданы экономические основы частнособственнического строя). Однако этим ожиданиям не суждено было сбыться в силу реального противоречия между масштабностью подлежащих решению задач и состоянием естественного субъекта этих преобразований – российской буржуазии. Суть этого противоречия Февральской революции, обусловившего необычный ход и неожиданный ее исход, заключалась в противоречии между объективно назревшими антифеодальными буржуазными преобразованиями и нерешительностью, колебаниями российской буржуазии, которая в условиях империализма и войны, при наличии уже сложившегося революционного рабочего класса, больше боялась решительной победы собственной революции, чем царизма и остатков средневековья, а потому всячески уклонялась от осуществления своих исторических задач, уступая инициативу другим силам и тем самым предопределяя существенное изменение общего хода и исхода революции. Уже в феврале 1917 г. политическая власть фактически «свалилась» в руки российской буржуазии, причем вовсе не благодаря ее собственным революционным действиям. Все обстояло проще: царистская власть сгнила, и было достаточно легкого движения широких масс, чтобы эта власть упала в две руки, породив двоевластие. Однако все нараставшая в условиях завоеванных свобод политическая активность граждан наталкивалась на боязнь и нежелание властей дать мир стране, землю – крестьянам, свободу – народу. Нерешенность насущных задач все накапливала и накапливала революционный потенциал неизбежного взрыва, все больше сужая возможности капиталистического выхода из кризисной ситуации.

Встав у власти и ведя страну по капиталистическому пути, русская буржуазия весь немалый набор средств политического маневрирования свела к одному варианту – проведение старой обанкротившейся политики: продолжение ненавистной народу войны до «победного конца», саботаж социальных реформ (в первую очередь аграрной), а затем отказ от них (поступая по принципу своих свергнутых предшественников: «сначала успокоение, а потом реформы»), бездействие в борьбе с разрухой и голодом. Поэтому буржуазное Временное правительство стремилось либо оттянуть разрешение стоявших перед страной назревших задач, либо решить их буржуазными средствами. Это был буржуазный путь выхода из кризиса, путь, шедший вразрез с лозунгами и идеалами Февральской революции, с интересами народных масс. Это был путь, ведущий в тупик.

## Список использованных источников

1. Волобуев, П. В. Выбор путей общественного развития : Теория, история, современность / П. В. Волобуев. – М. : Политиздат, 1987. – 310 с.
2. Исторический опыт трех российских революций: Кн. 3 : Коренной переворот в истории человечества : Великая Октябрьская социалистическая революция / Редкол.: П. А. Голуб и др. – М. : Политиздат, 1985. – 655 с.
3. Ленин, В. И. Русская революция и задачи пролетариата [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Leninism.su.

## МУЗЫКАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

**Т. В. Оськина**

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 85  
комбинированного вида», г. Саранск, Россия

Человек – высшее творение природы. Но для того, чтобы наслаждаться её сокровищами, он должен отвечать, по крайней мере, одному требованию: быть здоровым. Важно вооружиться современными формами, методами физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками.

Музыкотерапия является важным элементом, без которого решение поставленных задач было бы затруднительно. Сопровождая утреннюю гимнастику и физкультурные занятия, развлечения, свободную двигательную деятельность и др. музыка активизирует детей, значительно повышает качество выполняемых ими движений, организует детский коллектив.

Музыка воздействует через звук и ритмическую организацию, поэтому в данном случае она выступает регулятором жизненных ритмов. Известно, что звучание музыкальных произведений повышает работоспособность сердечно-сосудистой, мышечной, дыхательной систем организма. При выполнении упражнений с музыкальным сопровождением улучшается легочная вентиляция, увеличивается амплитуда дыхательных движений.

В то же время можно говорить о развитии у детей основных компонентов музыкальности – эмоциональной отзывчивости, музыкального слуха, памяти, внимания, чувства ритма, умения согласовывать движения с музыкой, формировать навыки выразительности, пластичности, грациозности и изящества движений, артистизма.

Музыкальное сопровождение физических упражнений должно отвечать определенным требованиям: ведущая роль отводится двигательным задачам; характер музыки соответствует характеру движения.

Но при использовании музыки следует помнить об особенностях воздействия характера мелодии, ритма и громкости и на психическое состояние детей:

- громкая музыка приводит к разбалансированности ЦНС;
- возбужденные дети нуждаются в периодическом звучании успокаивающей музыки с умеренным, медленным и очень медленным темпом с негром-

кой динамикой; такая музыка снимает гипертоническое возбуждение коры головного мозга;

– заторможенные дети нуждаются в стимулирующей музыке с подвижным темпом и не очень громким звучанием;

– дети дистонического типа (когда состояние НС меняется в течение дня несколько раз) нуждаются в умеренной музыке с одним уровнем звучания и темпа.

Повышение работоспособности детей напрямую зависит от музыки, которую они слушают. Дети, окруженные агрессивной звуковой средой, излишне возбуждаются, становятся неуправляемыми. М. Ю. Картушина, автор программы оздоровления дошкольников «Зеленый огонек», считает, что «очень важно, чтобы дошкольника окружала гармоничная музыка». По ее мнению, «произведения в стиле бит, рок, диско не должны звучать в детском саду. Их громкие, металлические, жесткие давящие ритмы обладают разрушительной силой, а музыка, основанная на гармонии, положительно воздействует на организм человека, координируя функции внутренних органов». Исследования французских и американских ученых показали, что из всех произведений композиторов-классиков музыка Моцарта и его современников наиболее гармонична и сильнее воздействует на людей. Она усиливает правополушарные творческие процессы, развивает навыки интуитивного мышления, улучшает настроение, вербальное, эмоциональное и пространственное восприятие, совершенствует память и способность к концентрации. Под ее влиянием дети быстрее развиваются, лучше учатся, становятся более спокойными. Эта музыка имеет, по мнению ученых, и оздоравливающий эффект [4, с. 27].

Основные задачи физкультурно-оздоровительных мероприятий – способствовать укреплению детского организма, развивать физические (выносливость, быстроту реакции, ловкость и т.д.) и психические (эмоциональную сферу, память, внимание и т.д.) качества. Музыкальное сопровождение подчиняется выполнению этих задач.

Мы используем музыку на физкультурных занятиях. И здесь очень важным условием является тесное сотрудничество музыкального руководителя и инструктора по физической культуре. На физкультурных занятиях проводим под музыку некоторые основные движения (ходьбу, бег, подпрыгивания), строевые и общеразвивающие упражнения с элементами художественной гимнастики, степ-аэробику, стретчинг, ритмическую гимнастику).

Если физические упражнения выполняются с достаточным напряжением, в индивидуальном ритме (упражнения в равновесии, лазании, метании в цель, прыжки в высоту, длину и др.), мы не используем музыку.

Каждое движение имеет своеобразный характер, поэтому мы находим для него соответствующее музыкальное сопровождение. Например, четкие взмахи султанчиками, упражнения на степе требуют бодрой, энергичной музыки; отрывистые подскоки, притопы – легкой, игривой; покачивания цветами или лентами – нежной, напевной, стретчинг – медленной, протяжной и т.п.

Вместе с тем один и тот же вид движения может носить разный характер. Например, ходьба в начале физкультурного занятия или утренней гимнастики должна быть бодрой и жизнерадостной, поэтому марш подбираем энергичный, умеренно быстрого темпа. В конце занятия ходьба выполняет другую функцию – снижает физиологическую нагрузку, соответственно и маршевая музыка будет умеренной, спокойной. На физкультурных праздниках ходьба и музыка носят торжественный, приподнятый характер.

Подбирая музыку для физических упражнений, мы учитываем возраст детей, поскольку у малышей физиологические возможности достаточно ограничены (короткий шаг, относительно умеренный темп передвижения и т.д.). Музыкальные произведения для ходьбы, бега, подпрыгиваний мы используем яркие, выразительные, умеренного темпа, с четкой фразировкой, контрастного характера. Например, в «Марше» В. Агафонникова спокойная мелодия, удобный, умеренный темп, вступление продолжительное, дающее возможность подготовиться к ходьбе, поэтому его и используем в работе с малышами. Марш В. Соловьева-Седого «Стой, кто идет» имеет более сложное построение, короткое вступление, звучащее как сигнал, быстрый темп, и применяем только в работе со старшими дошкольниками.

Утренняя гимнастика создает бодрое настроение, подготавливает детский организм к различным видам деятельности. Здесь также очень важно сотрудничество музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, а также воспитателя. Подбирая музыкальное сопровождение, мы учитываем физиологическую нагрузку, возрастные особенности детей, соответствие характеру движений, условия детского сада. Элементы упражнений обычно предварительно выучены на занятиях (физкультурных, музыкальных).

Младшим дошкольникам трудно выполнять упражнения в едином темпе. Поэтому на утренней гимнастике музыку используем только во вступительной части (ходьба, бег), и в том случае, если все движения хорошо усвоены детьми.

Когда утренняя гимнастика или физкультурное занятие проводится на воздухе, то использование музыки имеет некоторые особенности. Звуки на воздухе распространяются неравномерно и могут быть не всеми услышаны. Поэтому расположение звукового источника – музыкального центра, баяна, аккордеона – мы тщательно продумываем.

В прохладное утро слегка ускоряем темп выполнения физических упражнений и, наоборот, в жаркое – снижаем его. В этом случае гимнастику делаем без сопровождения музыки.

Примерное музыкальное сопровождение упражнений для детей подготовительной группы.

1. «Вальс» Б. Астафьева – напевный, широкий, мягкий по звучанию, используется в упражнении – поднятие обруча вверх, над головой и опускание вниз, на пол.

2. «Веселое путешествие» Д. Кобалевского – отрывисто, моторного характера, быстрого темпа, сопровождает упражнение – рывки согнутыми и прямыми руками.

3. «Игровая» И. Кишко – спокойная, певучая, колыбельного характера используется в упражнениях: повороты туловища вправо, влево, наклоны вниз.

4. «Английская народная мелодия» – веселая, подвижная, плясового характера, сопровождает ходьбу звеньями, наклоны, ритмичную ходьбу с хлопками.

На физкультурном занятии музыка звучит эпизодически: во время ходьбы, бега, подпрыгиваний, перестроений, некоторых общеразвивающих упражнений. Основная часть занятия, как правило, проводится без музыки, хотя во время проведения отдельных подвижных игр, игр-эстафет, соревнований мы включаем музыкальное сопровождение. Занятия после релаксации, дыхательной гимнастики или игр малой подвижности обычно заканчиваем маршем. Песни на физкультурном занятии и утренней гимнастике мы не используем (за исключением некоторых подвижных игр), так как это требует дополнительных усилий от ребенка, не дает полного восстановления дыхания. На тематических занятиях музыку стараемся подбирать в соответствии с темой занятия. Например, на занятиях с использованием национально-регионального компонента используем музыку мордовских авторов, мордовские народные мелодии, песни («Луганяса келуня» Н. Бояркина, «Хороводная» Л. Кирюков, народные мелодии). Если это «Путешествие в лес» или «Пойдем в гости», «Мы туристы», то во вводной части используем аудиозаписи с песней В. Шаинского «Вместе весело шагать» или музыку к стихотворению С. Михалкова «Мы едем, едем едем» и т.п. Если занятие на морскую тематику – музыка к песне «Капитан, капитан...», «Яблочко», в релаксации – шум прибора и т.д.

Применение музыкального сопровождения в процессе обучения физическим упражнениям зависит от этапов их разучивания. При ознакомлении с движением, его показе музыка облегчает восприятие. После показа упражнения мы даем его характеристику. Например, при показе упражнения с обручем в сопровождении «Вальса» Б. Астафьева, говорим: «Музыка спокойная, певучая, негромкая, и движения должны быть мягкими, неторопливыми, плавными». Разучивание отдельных элементов движения проводим без музыки, так как ее восприятие на этом этапе снижает сознательное управление двигательными навыками и может привести к механическому их воспроизведению. Когда упражнение освоено, его вновь проводим с музыкальным сопровождением. Такая методика обучения повышает точность, четкость выполнения движений, выразительность. Таким же образом происходит и разучивание ритмических, танцевальных движений, как на физкультурных, так и на музыкальных занятиях. На музыкальных занятиях особое внимание уделяется развитию движений под музыку. Для этого используются ритмические, музыкально-динамические, речевые, хороводные, музыкальные коммуникативные и пальчиковые игры, игры с пением. Большое внимание уделяется упражнениям на развитие дыхания.

В качестве музыкального сопровождения упражнений в основных видах движений используем народную, классическую музыку, музыку из мультфильмов, кинофильмов.

Примерное музыкальное сопровождение физкультурного занятия для детей подготовительной группы.

Вводная часть

Ходьба – «Марш» Н. Богословского, «Марш» из к/ф «Веселые ребята» М. Дунаевского, «Вместе весело шагать» В. Шаинского.

Упражнения в движении – отрывок из пьесы «Куранты» В. Щербачева, народные мелодии: русская, украинская, английская, мордовская.

Подскоки, прыжки, боковой галоп – «Бабочка» Э. Грига, отрывок из пьесы «Галопада» муз. М. Глинки, народные мелодии: русская, украинская, английская, мордовская

Бег – «Комаринская» М. Глинки, «Экосез» Ф. Шуберта, народные мелодии.

Основная часть

Общеразвивающие упражнения: отрывок из оперы «Руслан и Людмила» М. Глинки, «Кштима» Н. Кошелева, «Вальс» Ф. Шуберта

Аэробика – «Вальс цветов» П. И. Чайковский, «Танец с саблями» А. Хачатуряна, муз. из мультфильмов, фильмов-сказок и др.

Стретчинг – «Игровая» И. Кишко, муз. из к/ф «Мой ласковый и нежный зверь» Е. Дога.

Подвижные игры, соревнования: муз. Е. Теличевой, Т. Ломовой, «Комическая полька» М. Раухвергера, «Луганяса келуня» Н. Бояркина

Заключительная часть

Игры малой подвижности: «Луганяса келуня» Н. Бояркина, «Хороводная» Л. Кирюков, муз. из к/ф «Снежная королева» «Откройте волшебные двери», «Колыбельная» в обр. И. Овчинникова и др.

Релаксация – шумы природы, мордовские, русские народные напевы.

Заключительная ходьба: «Марш» М. Иорданского, «Пусть всегда будет солнце» А. Островский, марш «Рондо» Д. Кобалевский.

Музикотерапия проводится и вне занятий физкультурных и музыкальных во время малых форм активного отдыха (физ-минутки, динамических, физкультурных паузах, музыкальных играх и т.п.).

В каждой группе есть фонотека с разнообразными произведениями классической, народной и детской музыки, и воспитатели подбирают музыкальное сопровождение в соответствии с данной ситуацией и поставленными задачами.

При применении музыкальных стимулов в работе с дошкольниками используются пассивные и активные формы музикотерапии.

Пассивные формы помогают установить контакт с детьми (коммуникативная музикотерапия), снять мышечное и эмоциональное напряжение. Для этого мы включаем классическую или релаксационную музыку на фоне звуков природы перед сном или во время пробуждения, приема пищи и игровой деятельности. А как мы знаем, создание комфортного микроклимата в группе очень важно для психического и, как следствие, физического здоровья детей.



К активным формам музыкотерапии относятся двигательная музыкотерапия (музыкальное сопровождение утренней и бодрящей гимнастики, музыкальные динамические паузы на занятиях) и вокалотерапия (совместное пение).

Вокал используется не только на музыкальных занятиях, но и вне их. Пение оказывает всестороннее воздействие на организм:

- развивает и укрепляет дыхательную систему;
- естественным образом тренирует мышцы гортани, голосовые связки;
- расширяет звуковой диапазон голоса, улучшает тембр, влияет на интонационную выразительность. Оно используется в хороводных, коммуникативных играх, свободной деятельности, некоторых режимных моментах.

Музыкальные подвижные игры применяются на физкультурных занятиях и в повседневной жизни дошкольников. В музыкальных играх используются приемы имитации, подражания, образные сравнения, ролевые ситуации, соревнования. Благодаря возможности использования воспитателями в группах магнитофонов, музыкальных центров подобные игры проводятся в качестве динамических пауз.

Примерные музыкальные игры: «Нитка и иголка», «Совушка», «Солнышко и дождик», «У медведя во бору», «Водяной» и т.п.

Использование музыки во время гимнастики после дневного сна способствует созданию положительных эмоций, правильному выполнению движений, быстрому и качественному пробуждению. Музыка должна быть напевной, мягкой по звучанию. В конце комплекса музыка может быть веселая или отрывисто-маторного характера.

Во время закаливающих процедур можно использовать совместное пение русских народных песенок-прибауток: «Водичка, водичка, ...» – в младших группах, «Закаляйся, если хочешь быть здоров...» сл. В. Лебедева – Кумача, муз. В. Соловьева-Седого из к/ф «Первая перчатка» и т.д.; это даёт положительную эмоциональную окраску и привлекает детей, т.е. помогает решать поставленные задачи.

Различные музыкальные произведения в аудио-записи или дисках могут быть с успехом использованы в качестве сопровождения физкультурно-оздоровительных мероприятий наряду с живым сопровождением.

Высокий уровень двигательной активности, яркий эмоциональный фон, а также неформальное общение со взрослыми и новые впечатления – все это способствует развитию детей физически, благоприятно воздействует на оптимизацию жизнедеятельности ребенка в ДОУ.

Музыка и музыкотерапия являются важными элементами, без которых решение этих физкультурно-оздоровительных задач было бы затруднительно.

#### **Список использованных источников**

1. Здоровячок. Система оздоровления дошкольников / Авт.-сост. Т. С. Никанорова, Е. М. Сергиенко. – Воронеж : ЧП Лакоценин С.С., 2007.
2. Кузнецова, М. Н. Система мероприятий по оздоровлению детей в ДОУ : практическое пособие / М. Н. Кузнецова. – М. : Айрис-пресс, 2007.

3. Методика музыкального воспитания в детском саду : Учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошк. воспитание» / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова и др.; под ред. Н. А. Ветлугиной. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1982.
4. Картушина, М. Ю. Зеленый огонек здоровья : Программа оздоровления дошкольников / М. Ю. Картушина. – М. : ТЦ Сфера, 2009.
5. Рунова, М. А. Движение день за днем. Двигательная активность – источник здоровья детей (Комплексы физических упражнений и игр для детей 5–7 лет с использованием вариативной физкультурно-игровой среды) : методические рекомендации для воспитателей ГОУ и родителей / М. А. Рунова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.
6. Утренняя гимнастика под музыку : Пособие для воспитателей и муз. руководителя дет. сада (Из опыта работы) / Сост. Е. П. Иова, А. Я. Иоффе, О. Д. Головчинер. – 2-е изд., исп. и доп. – М. : Просвещение, 1984.
7. Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ : планирование, занятия, упражнения, спортивно-досуговые мероприятия / Авт.-сост. О. Ф. Горбатенко, Т. А. Кардаильская, Г. П. Попова. – Волгоград : Учитель, 2008.
8. Фирилева, Ж. Е. «СА-ФИ-ДАНСЕ». Танцевально-игровая гимнастика для детей : учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных и школьных учреждений / Ж. Е. Фирилева, Е. Г. Сайкина. – СПб. : Детство-пресс, 2001.

## **ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЕАТРОМ**

**В. В. Павлова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

На данном этапе развития современного общества значительно растет потребность людей осваивать культурное богатство, приобщаться к общечеловеческим ценностям. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач является формирование у дошкольников общей культуры личности; объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, норм и правил поведения в интересах человека, семьи и общества [1].

Театр – культурный феномен, и поэтому занимает в образовательной системе достойное место как педагогическое средство развития и воспитания с первых лет пребывания ребенка в образовательном учреждении. Театр объединяет в себе все виды искусства, что дает возможность говорить с детьми не только о его истории, но и о живописи, об архитектуре, истории костюма и декоративно-прикладного искусства.

Театральное искусство играет большую роль в художественно-творческом развитии детей. Оно помогает раскрыть творческий потенциал ребенка. Т. С. Комарова, Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина говорили о том, что искусство включает в себя те культуротворческие, гуманитарно-культурологические и этико-эстетические начала, которые необходимо воспитывать в личности ребенка.

В дошкольной педагогике ознакомление детей с театром традиционно рассматривалось в контексте организации театрализованной деятельности (О. В. Акулова, Л. В. Артемова, Т. Н. Караманенко, С. Г. Машевская, А. Петрова, Б. П. Юсов и др.) Анализ работ авторов помог выделить направления в исследовании этого вопроса: развитие у ребенка творческой продуктивной деятельности средствами театра (Б. П. Юсов); театрализованные игры как педагогическое средство развития личности (Л. В. Артемова, Т. Н. Доронова); структура театрализованной деятельности (сочинительство, исполнительство и восприятие) (С. Г. Машевская); драматическая форма для «изживания впечатлений жизни» и воплощение ее в живые образы и действия (А. Петрова). Современный взгляд на решение проблемы формирования знаний о театре в дошкольном возрасте отражен в программах дошкольного образования «Вдохновение», «Березка», «Первоцветы», «От рождения до школы», «Мозаика», «Дошколка.ру», «Золотой ключик», «Дом радости» и т.д.

Однако, несмотря на достаточно полную изученность проблемы в психолого-педагогической литературе, в образовательной работе педагога акцентируют внимание на разыгрывание театральных постановок по мотивам художественных произведений, игнорируя при этом ознакомление с театром как культурным явлением. Поэтому дети имеют поверхностные знания о разных видах театра в детском саду. У них не сформированы умения в «актерском мастерстве». В дошкольных образовательных учреждениях не всегда есть необходимые условия для развития детей в театральной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики позволил обнаружить противоречие между потенциальными возможностями ребенка-дошкольника в образно-эмоциональном восприятии окружающего мира и педагогическими условиями социокультурного развития ребенка посредством ознакомления с театром.

Выявленное противоречие позволило сформулировать проблему исследования: каковы педагогические условия формирования знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста?

Цель исследования: изучить педагогические условия формирования знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования. Эффективность процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста знаний о театре повысится, если сочетать информационно-рецептивные методы ознакомления с театром с игровыми и проектными методами; развивать умения и навыки эмоционально-художественной передачи образа в театральной деятельности.

Исследование проводилось в МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 134 «Жемчужинка». В эксперименте приняли участие 2 группы детей 6 года жизни: экспериментальная – 16 человек и контрольная – 16 человек.

На констатирующем этапе для выявления уровня знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста использовалась беседа и задание «Нарисуй театр». Для оценки уровня сформированности знаний о театре оценивалась пол-

нота ответа и содержательность рисунка, количество переданных признаков театра, интерес к содержанию заданий.

Анализ полученных данных показал, что более половины испытуемых продемонстрировали низкий уровень знаний о театре: дети не смогли сказать, что такое театр, не знают театральных профессий. Дали положительный ответ только на вопрос «Любишь ли ты театр?», но не смогли объяснить свой выбор. Примеры ответов детей: «Театр – там люди смотрят», «Театр – когда все дети приходят смотреть в театр», «Театр – это где репетируют». В рисовании дети с низким уровнем также не справились с заданием, большинство рисовало абсолютно не по теме.

У 44 % детей экспериментальной и контрольной группы выявлен средний уровень знаний о театре: они имеют общие представления о театре и театральных профессиях, знают, зачем зрители приходят в театр, а также имеют знания о том, как нужно вести себя в театре. На вопрос, что такое театр, дети давали такие ответы: «Театр – это место, где показывают различные представления», «Театр – это, где показывают разные спектакли», «Театр – это большая сцена, где можно посмотреть представление». Некоторые дошкольники ассоциируют театр только с одним его видом – кукольным театром: «Театр – это где куклы, всякие игрушки показывают выступление», «Театр – это, где выступают и играют куклы». В рисовании дети изобразили театр, но их рисунки не полностью отразили тему.

По результатам беседы высокий уровень не был выявлен ни у одного из детей двух групп. Однако по результатам «Нарисуй театр» незначительная часть детей показала высокий уровень. У этих детей рисунки очень яркие, интересные и полные. Они смогли изобразить сцену, актеров, которые выступают на этой сцене, и зрителей. У них не вызвало затруднения рассказать то, что они изобразили на рисунке. Хорошо справились с поставленной задачей.

Цель формирующего этапа: апробировать педагогические условия формирования знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста.

В основу определения системы работы положены следующие общепедагогические принципы: принцип активности, деятельностный подход, принцип системности и поэтапности формирования знаний, принцип «жизненности», объединяющий виды культурных практик.

Работу по формированию знаний о театре мы разделили на 3 блока.

1 блок – «Знакомство с историей развития театра, с театрными профессиями». Целью данного блока было знакомство детей старшего дошкольного возраста с историей возникновения театра, заинтересовать их в театральном творчестве.

Работу в первом блоке мы начали с занятия «Знакомство с историей театра». Целью занятия было знакомство с понятием «театр», расширение знаний об истории возникновения театра и привлечение внимания детей к театральному искусству.

На занятии были использованы следующие методы и приемы: словесный, наглядный, игровой метод, беседа в сочетании с компьютерными технологиями.

ми. В частности, использовалась презентация PowerPoint, на которой яркими содержательными картинками была проиллюстрирована история театра.

Следующее занятие «Волшебное путешествие в мир театра» было направлено на ознакомление детей с трудом людей, работающих в театре, и результатами их труда. Здесь нами были использованы такие методы и приемы, как наглядный, словесный, действия в игровой форме, беседа.

Во время первого блока дети старшего дошкольного возраста продемонстрировали и расширили свои знания в области истории возникновения театра, а также познакомились с театральными профессиями.

2 блок – «Современный театр, виды и правила поведения в театре». Цель – познакомить детей с современным состоянием театра, с разновидностями и правилами поведения в театре.

3 блок – «Театральные игры, упражнения и разыгрывание разнообразных сказок и этюдов». Цель данного блока – практическое применение знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста в разнообразных играх, упражнениях.

Второй блок включал в себя занятия по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с современным театром, видами и правилами поведения в театре.

Цель первого занятия «Виртуальная экскурсия в современный театр» на данном этапе – знакомство с современным театром, формирование умения детей разыгрывать сказки. Занятие включало в себя следующие методы и приемы: словесный, наглядный, игровой, практический, художественное слово, беседа, действие в игровой форме, использование средств ИКТ.

На следующем занятии «Виды театра» дети были ознакомлены с разнообразием современного театра. Нами были использованы наглядный, словесный, игровой методы, беседа, объяснение, использование средств ИКТ. Во время занятия детям предлагалась игра на знание видов театра.

Целью занятия «Как вести себя в театре?» было расширение знаний о поведении в общественных местах, знакомство с правилами поведения в театре. Основным методом работы с дошкольниками был игровой.

Во втором блоке дети обогащали представления о современном театре, о разновидностях театра и правилах поведения. Активность и включенность детей в процесс говорит об успешности проведения данных занятий.

Третий блок включал в себя игры, упражнения. На данном этапе дети учились разыгрывать этюды и сказки.

Работу в третьем блоке мы начали с игр и упражнений, которые были направлены на развитие пантомимики, на развитие речи детей старшего дошкольного возраста, этюды на развитие творческого воображения, игры на импровизацию диалогов и упражнения для снятия мышечного напряжения.

Разнообразные этюды на развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста также очень понравились детям. Здесь участие принимали все дети. Они упражняли себя в разнообразных ситуациях и тем са-

мым развивали в себе умение быстро переключаться с одной ситуации на другую, менять свой образ в соответствии с заданными условиями.

Нами также были использованы игры и упражнения на развитие речи, дикции и артикуляции. Данные задания помогали детям подготовиться к разыгрыванию различных сказок.

На данном этапе нами были использованы также игры-этюды, направленные на умение воспроизводить отдельные черты характера, сказки, где дети упражнялись в умении «вжиться» в образ, четко, ясно и выразительно вести диалоги.

Во время третьего блока дети старшего дошкольного возраста продемонстрировали свои умения в разыгрывании различных ситуаций, сказок; в точной передаче действий персонажей. Они развивали свою речь, артикуляцию, выполняли упражнения на развитие дикции, пантомимики. Эти задания помогали детям глубже понять работу актера, режиссера, формировали у них знания о театральной деятельности.

После проведения формирующего этапа эксперимента нами были сделаны следующие выводы, что проделанная работа оказала положительное влияние на формирование знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста.

Цель контрольного этапа нашего исследования – оценка результатов и выявление динамики работы по формированию знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста.

На данном этапе использовался тот же комплекс методик, что и на констатирующем этапе.

Анализируя данные контрольного этапа можно сделать следующие выводы: у детей экспериментальной группы старшего дошкольного возраста отмечается динамика сформированности знаний о театре: дети называют профессию реквизитора, режиссера, гримера, называют правила поведения в театре, с интересом играют в театр.

В контрольной группе не было выявлено значительной динамики после проведения данной методики.

Итак, проведенное теоретико-прикладное исследование, посвященное выявлению педагогических условий формирования знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста, позволило сформулировать выводы:

- выявлена положительная динамика в уровнях сформированности знаний о театре в процессе специально разработанной программы формирующей работы;

- разработанная и апробированная система работы по формированию знаний о театре у детей старшего дошкольного возраста доказала свою эффективность при соблюдении следующих педагогических условий: сочетании информационно-рецептивных методов ознакомления с театром с игровыми методами; развитии умений и навыков эмоционально-художественной передачи образа в театральной деятельности.

## Список использованных источников

1. ФГОС дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 года № 1155 (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 года № 30384).
2. Вдохновение: примерная образовательная программа дошкольного образования / под ред. И. Е. Федосеевой. – М. : Изд-во «Национальное образование», 2015. – 368 с.
3. Давыдова, М. Формирование этических представлений у дошкольников и их родителей в процессе театрализованной деятельности / М. Давыдова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 3. – С. 31–35.
4. Детский сад 2100: основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под науч. ред. Р. Н. Бунеева // Образовательные программы развития и воспитания детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. – М. : Баласс, 2016. – 528 с.
5. Захарова, Л. Н. Социокультурное развитие ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с культурой народов мира [Электронный ресурс] / Л. Н. Захарова, Ю. В. Прускалова. – Режим доступа : <http://www.teoria-practica.ru>. – Загл. с экрана.
6. Нефедова, Ю. Радость творчества. Театрально-игровая деятельность / Ю. Нефедова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 12.

## INTERFERENZEN ZWISCHEN KULTUR UND POLITIK IM 21. JAHRHUNDERT

T. Parshina

Europa-Universität Flensburg, Flensburg, Deutschland

In diesem Aufsatz beschäftige ich mich mit dem Thema «Interferenzen zwischen Kultur und Politik im 21. Jahrhundert».

Kultur wird dabei als ein Teil einer Zivilisation definiert. Meistens werden beide Begriffe sogar gleichgesetzt. Eine allgemeine Definition von Kultur ist jedoch nur schwer vorzunehmen. Es existieren bereits unzählige Beschreibungen, auf die im Verlauf der Ausarbeitung nicht weiter eingegangen wird. Das Essay beschäftigt sich vielmehr mit der gegenseitigen Einflussnahme zwischen Kultur und Politik. Dabei soll insbesondere auf die Bedeutung für die internationalen Beziehungen aus Sicht des Ost-West Konfliktes eingegangen werden sowie eine Verbindung aus den Theorien der Kultur- und Medienwissenschaften hergestellt werden.

Dementsprechend wird der Auswärtigen Kulturpolitik sowie dem Werben für Verständnis der eigenen und fremden Kultur eines Staates und somit der Förderung interkultureller Dialoge eine wichtige Bedeutung beigemessen.

Das theoretische Konzept «dichte Beschreibung» zum Verständnis einer Kultur wurde von Clifford Geertz (1926–2006) in den siebziger Jahren entwickelt. Der US-amerikanische Ethnologe beschäftigt sich dabei mit der Frage, wie Menschen ihre Lebenswelt als sinnvoll für sich selbst interpretieren. Demnach wird von Anfang an von einem ethnologischen Kulturbegriff ausgegangen. Laut Geertz sollten Kulturen, die einem fremd sind daher beobachtet, gedeutet und verstanden werden (vgl. Geertz 1973: 3–30).

Insofern werden durch das Werk Themen wie beispielsweise Macht, Glaube, Arbeit, Schönheit, Liebe, Autorität, Leidenschaft, Unterdrückung, Veränderung, Prestige und Gewalt vermittelt. Dies geschieht innerhalb verschiedener Kulturen, welche auf unterschiedliche Art und Weise durch die Kultur repräsentiert werden. Der Vergleich des unterschiedlichen kulturellen Ausdrucks hilft uns somit Aufschluss über die Vorstellungen der abstrakten Ideen zu erhalten, welche die Basis jeglichen Handelns abbildet.

Bereits im Kalten Krieg wurde die Kultur dabei als Mittel genutzt. Der ideologische und propagandistische Wettstreit wird ebenfalls als Blüte der Kulturindustrie bezeichnet. Dass die Mittel für diese Art des Wettstreites als fehlgeleitete Friedensdividende eingeschränkt wurden, wird als Tragödie angesehen.

Der Untergang der Sowjetunion und der Ideologie, der Ideen und der Kultur, zeigt die Kraft, welche von Kultur ausgehen kann. Dabei zählt die kulturelle Diplomatie als Teil der öffentlichen Diplomatie zu einem wichtigen strategischen Bestandteil. Der indische Politikwissenschaftler Bhikhu Parekh, der sich mit kultureller Vielfalt und der Multikulturalität beschäftigt, betrachtet Kulturpolitik im Zusammenhang mit Machtpolitik. Laut Parekh dient Kultur als institutionalisierte Macht, die mit anderen Machtsystemen sehr eng verbunden ist (vgl. Parekh 2000: 343).

Die Reaktionen auf den Terroranschlag im September 2011 offenbarten die Notwendigkeit einer Aufklärungs-, Dialog- und Kulturoffensive, die Auswirkungen der Globalisierung darstellen. Der «Westen» als Synonym für Kapitalismus, Reichtum und Amerikanismus, als Inbegriff von Kolonialismus, Dominanz, sowie als Anti-These zum Islam lässt sich mit Kultur, kulturellen Dialog, dem Dialog der Kulturen verteidigen, nicht mit Truppen und Raketen. Da für einen Dialog zwei Partner benötigt werden, braucht es auch dafür Überzeugungsarbeit. Eine weitere Herausforderung für die Diplomatie stellt hierbei der Aufbau von Gesprächsforen und –partnern in Vorbereitung auf einen Dialog dar. Die Kultur ist deshalb ein wichtiger Teil der Politik und die Politik wiederum ist von kultureller Bedeutung. Das Handeln eines Staates auf dem Gebiet mehrerer Formen der Kunst, beispielsweise bildende und darstellende Musik, Kunst, Literatur und auch die Kulturförderung wird in einem engeren Sinn des Begriffes «Kulturpolitik» gefasst. Die direkte Finanzierung privater Kulturschaffender und öffentlicher Institutionen zählt darüber hinaus zu den Aufgaben der Kulturpolitik. Die Reduzierung vom politischen Engagement auf die Vergabe von Stipendien und Preisen oder auf die Schaffung sozialer wie rechtlicher Rahmenbedingungen schien falsch zu sein, da die enge Verbindung von Politik und Kultur insbesondere von der Auseinandersetzung der Politiker mit Kulturschaffenden, dem gegenseitig erbrachtem Respekt und dem ehrlichen Interesse an der Fülle unterschiedlichster Kulturveranstaltungen lebt. Da die Kultur zur Bildung unseres Bewusstseins beiträgt, beeinflusst sie entscheidend, wie wir unsere Vergangenheit bewerten, unsere Zukunft planen und Gegenwart wahrnehmen. Genau so beeinflusst die Kultur auch das politische Handeln.

Die politische Sphäre der Gesellschaft ist eines der wichtigsten öffentlichen Ausprägungen ihres Lebens und ist damit eng mit den Medien verbunden.



«Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien» (Luhmann 1996: 9). Mit seiner These wies der Gesellschaftstheoretiker und Soziologe Niklas Luhmann auf die zentrale Funktion der Medien in unserer Gesellschaft hin. Laut Luhmann umfassen sie alle Einrichtungen der Gesellschaft, «die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen» (ebd.:10). Heutzutage kann sich jeder über Internet, Zeitschriften, Zeitungen, Fernsehen oder Radio über aktuelle Geschehnisse, Entscheidungen und Debatten informieren. Viele Konflikte, die im 21. Jahrhundert die ganze Welt in Flammen setzen, seien inszeniert und orchestriert wie ein Theaterstück. Medien spielen in diesem Spektakel eine entscheidende Rolle, sie sind wichtige Akteure in Gesellschaft und Politik. Mit der Aufbereitung und Auswahl der Themen tragen Medien somit Verantwortung und verfügen mithin über große Macht im politischen Prozess.

Je nachdem, wie Medien ein bestimmtes Thema strukturieren, wird nicht nur die Blickrichtung des Informationsprozesses vorgegeben und geregelt, sondern auch die Teile einer dargebotenen Realität, in welchen Bedeutungsrahmen wir ein Thema einordnen und die wir mit hoher Wahrscheinlichkeit bemerken, bestimmt (vgl. McQuail 1993, 390–397). Das ist nicht selbstverständlich, dass die Medien ihre daraus erwachsende Verantwortung erfüllen, weil ein Mangel an echten Experten und Korrespondenten, die gängigen Nachrichtenwerte, wirtschaftlicher Druck, Stereotypes und Vorurteile dazu führen können, dass die Realität der Medien eine ganz eigene darstellt.

Ebenso wie andere in der Form von Sinn operierenden Systeme konstruieren Massenmedien selbstreferentiell Realität. Durch fremdreferentielle Einbindung werden Ereignisse aus der Umwelt in der Beobachtung erster Ordnung intern verarbeitet. So sichert Fremdreferenz die strukturelle Kopplung mit anderen sozialen Systemen der Gesellschaft. Gemäß Luhmanns Theorie (1996: 153) werden in der Beobachtung zweiter Ordnung die Massenmedien reflexiv betrachtet. Dabei irritieren diese nicht nur, sondern diskreditieren, durch gegenseitiges bestreiten, korrigieren und kommentieren. Somit ist die Realität der Massenmedien "die Realität der Beobachtung zweiter Ordnung". Das heißt, dass die Gesellschaft ihre Selbstbeobachtung an das Funktionssystem der Massenmedien dirigiert (ebd.: 173).

Die von den Medien konstruierte Realität kann dabei mit Waren verglichen werden, die auf dem Markt der Öffentlichkeit um die Befürwortung des Publikums konkurrieren. Somit entsteht ein Gefühl der Manipulation und es wird kritisiert, dass die Medien die Wahrheit verschleiern und lediglich eine von Interessen beeinflusste Wirklichkeit entstehen lassen. Nach der Behauptung von Niklas Luhmann sei nun ihre Aufgabe, ein «Gedächtnis» zu erzeugen, ein «Hintergrundwissen» bereitzustellen als Voraussetzung für Anschlusskommunikation (vgl. Luhmann 1996:120). Die Medien haben in unserer Gesellschaft in vielen Bereichen eine Kontroll-, Steuerungs- und Orientierungsfunktion übernommen. Es wird von den Medien nicht nur über eine objektive Wirklichkeit berichtet, sondern es wird auch ein bestimmtes Bild der Realität vermittelt, das sich weniger auf objektive Fakten als auf Klischees stützt. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist ein Ausschnitt aus dem Buch «Was passiert in Russland?»

der ehemaligen ARD-Korrespondentin Gabriele Krone-Schmalz (2007: 31): «Das Image eines Landes stimmt in den seltensten Fällen mit den tatsächlichen Gegebenheiten überein. Manchmal handelt es sich nur um Nuancen, die zwar ärgerlich sind, aber nicht schwer wiegen. Mit Blick auf Russland zeigt sich jedoch eine gewaltige Diskrepanz zwischen der Realität im Land und den Stereotypen, die sich nach wie vor in den westlichen Köpfen halten».

Ogleich der in den Medien viel behandelten Thematik, ist kein erhöhtes Wissen über die Politik zu vermerken. Trotzdem beeinflussen die Medien die Einstellung der Menschen bezüglich politischer Themen und politischen Persönlichkeiten. Den Medien wird häufig die Schuld für die Verdrossenheit an der Politik gegeben. Es kann vermutet werden, dass keine objektive Realität existiert, jedoch gibt es absichtliche Falschdarstellungen, welche einen bestimmten Zweck erreichen sollen. Insbesondere in der Systemtheorie fehlt der subjektive Faktor. Redakteure, Journalisten sowie Aktiengesellschaften haben alle ein gewisses Interesse etwas so darzustellen, um einen Gewinn zu erzielen. Als Beispiel hierfür wäre der Einfluss der Medien mit ihrer teils extrem einseitigen Berichterstattung auf die Politik und die Menschen im Konflikt um die Ukraine zu nennen.

Insbesondere komplexe Ereignisse werden mithilfe von Wahrnehmungen und auf historischen Erzählungen sowie Erfahrungen eingeordnet. Dieses scheint zwar die Rezeption zu vereinfachen, wirkt jedoch zur Stereotypisierung bei und erschwert somit «objektive» und gründliche mediale Berichterstattung (vgl. Ohde: 79).

Bereits zu Beginn des Konfliktes können wir beobachten, wie die Medien Informationen teilweise manipulieren und somit die Sichtweise über die Tatsachen beeinflussen. Die EU zeigt ein offensichtliches Interesse an der Ukraine als geostrategischen Stützpunkt. Durch dieses Interesse fühlt sich Russland möglicherweise bedrängt und sogar bedroht. Dies wird durch die stetige Ausweitung der NATO Richtung Osten verstärkt (vgl. Bartsch 2009). Weiterhin teilweise fälschlich dargestellt wurde der EU-Beitritt, der bisher nur als „Tor in die Freiheit und den Wohlstand“ angesehen wird und in den Medien als etwas, was "die Ukraine als Ganzes will" betitelt wird (NRD 2014). Eine Veranschaulichung über abweichende Meinungen, die es in der Ukraine durchaus gibt, findet nicht statt. Dabei wird insbesondere verschwiegen, dass sich viele Ukrainer sprachlich sowie kulturell eng mit Russland verbunden fühlen.

Die fehlenden kritischen Fragen zur Verfassungs- und Demokratiekonformität konnten somit keine Absetzung Wiktor Janukowytschs bewirken und führten durch den Einfluss des Majdanrats am 21. Februar 2014 zum Scheitern der «Vereinbarung zur Beilegung der Krise in der Ukraine». Im Juli 2014 berichtete der ARD-Programmbeirat (Daniljuk 2014) dabei Folgendes: «In der Berichterstattung über die Krise in der Ukraine überwog anfangs eine Schwarz-Weiß-Zeichnung zugunsten der Maidan-Bewegung, obwohl hier auch das rechte, extrem nationalistische Lager beteiligt war, und zulasten der russischen und der abgesetzten ukrainischen Regierung, denen nahezu die gesamte Verantwortung zugeschoben wurde».

Die verstärkte Vermittlung der traditionellen Freund-Feind-Bilder wurde dabei insbesondere von der Medienwissenschaftlerin Sabine Schiffer kritisiert. Dabei er-

folgte eine klare Rollenaufteilung: einerseits das negativ dargestellte, "böse" Russland, welches durch den Machtpolitiker Putin verkörpert wird und andererseits die idealisierte ukrainische Übergangsregierung sowie die zukunftsichernden Schutzmächte USA und EU (vgl. Sabine Schiffer 2014).

Folgende Sendungstitel und Schlagzeilen können als Beispiel dafür dienen: «Warum Putin mit einem brutalen Feldzug ein neues Imperium erschaffen will» (Stern 2014), «Wer stoppt Russland?» (Das Erste 2014) oder «Die Welt darf nicht zuschauen, wie ein Diktator sein Volk abschlachtet» (Bild 2014). Dabei wurde der Begriff «pro-russischer-Mob» häufig in den Nachrichten erwähnt, währenddessen Bezeichnungen wie «pro-ukrainische Mobs» oder «pro-europäische» nicht vorkamen (Spiegel 2014). Um die Bezeichnung «Annexion» in Verbindung mit der Krim wurde dabei häufig kontrovers diskutiert. Scheinbar ohne jegliche vorherige Prüfung wurde dieser Begriff von vielen Medien übernommen und als völkerrechtswidriger Anschluss definiert, ohne auf gegenteilige Meinungen einzugehen. Die Bestimmung des Völkerrechts wie das Selbstbestimmungsrecht und die territoriale Integrität können jedoch nicht unmittelbar auf die Entwicklungen der Krim zurückgeführt werden (Frankfurter Allgemeine 2014).

Dabei gibt es ebenfalls Beispiele für medial verbreitete Falschmeldungen wie z.B. die Meldung, dass es sich bei den vom Militär gefangenen prorussischen Separatisten alleinig um OSZE-Beobachter gehandelt habe (ORF 2014). Weiterhin gilt die behauptete «Vernichtung» eines russischen Militärkonvois als Falschmeldung (Spiegel 2014). Darüber hinaus soll nicht davon ausgegangen werden, dass diese Falschmeldungen vorsätzlich verbreitet worden sind, jedoch können diese bestimmte Klischees befürworten. Das führt dazu dass einige Meldungen weniger gründlich geprüft werden, als welche, die das Klischee nicht bedienen würden. Letztendlich tragen auch nicht beabsichtigte Falschmeldungen zu dem negativen Bild von Russland in den deutschen Medien bei.

Das Werk «Thick Discription» von Clifford Geertz (1973: 15) besagt, dass der Westen anthropologisiert werden muss um somit zu zeigen, wie außergewöhnlich seine Bestimmung von Realität ist. Dabei sollten jene Domänen betont werden, die als hartnäckigste bezeichnet werden und historisch merkwürdig erscheinen zu lassen. Weiterhin sollte veranschaulicht werden, wie Wahrheitsansprüche mit sozialen Praktiken verknüpft sind und sich seitdem zu eigenen effektiven Kräften innerhalb der sozialen Praktiken entwickelt haben. „Thick Discription“ gilt als Vorbild der in den 1980er-Jahren entwickelten Theorierichtung der Literaturwissenschaft New Historicism, die von Stephen Greenblatt geprägt wurde, anders bezeichnend Poetics of Culture und Kulturpoetik. Für manche stellt der «New Historicism» eine aktuelle Mode der Literatur- und Kulturwissenschaften dar (Jelavich 1995; Erhart 1994). Den «New Historicism» könnte ebenfalls als Versuch «Literaturwissenschaft als interphilologische Kultur- und Medienwissenschaft zu konturieren» eingeordnet werden (vgl. Müller 1995: 337).

Heutzutage beziehen die meisten Menschen ihre Informationen hauptsächlich aus den Massenmedien und bauen ihr «Wissen» darauf auf, darum kommt den Medien eine besondere Verantwortung zu. Die bestehenden Freund-Feind-Bilder und das

vorherrschende Ost-West-Denken müssen zunächst überwunden werden, um die einseitige Berichterstattung über Russland und über die Konflikte in der Ukraine zu vermeiden. Insbesondere eigene Vorurteile und zu schnelle Wertungen sollten dabei öfter hinterfragt werden.

Hier kann man ein Beispiel einführen, wo nun die russischen Medien falsche Medienberichte ausstrahlen. So etwa nutzt der russische Präsident Putin das russische Staatsfernsehen, um Deutschlands Image in Russland zu kompromittieren und lenkt somit von den innenpolitischen Problemen in seinem Land ab. Die Opfer seiner Propaganda sind dabei Tausende Russischstämmige. Beispielsweise wird in den Medien häufig über die vermeintliche Vergewaltigung eines 13-jährigen Mädchens von Flüchtlingen in Berlin berichtet. Laut Polizei hat die Tat jedoch nicht stattgefunden.

Besonders seit den in der Silvesternacht geschehenen Übergriffen in Köln wird Deutschland in den russischen Medien als Problemland illustriert. «Die Ereignisse von Köln haben die Gesellschaft gespalten», berichtet der TV-Sender Rossija24 (BECTH.RU 2016). Demnach glauben immer mehr Menschen, dass Migranten eine Gefahr darstellen.

Sogar in den sozialen Netzwerken werden die Thematiken stark und sehr kontrovers diskutiert. Mal wird Europa als skrupelloser Unterstützer von ukrainischen Faschisten dargestellt, mal als „Gayropa“, das traditionelle Familien bedroht, indem es Homosexuellen Rechte gibt und weiterhin als unterwandertes Europa, welches an der Flüchtlingspolitik scheitert.

Die von Kreml beeinflussten Medien senden die propagandistische Botschaft, Europa sei schwach, überfüllt von fremden Menschen und ein unsicherer Ort. Im Vergleich dazu wird Russland unter der Führung des Präsidenten Wladimir Putin glänzend dargestellt, obwohl der Rubel sowie die Einkommen sinken und das Land in Syrien und angeblich auch in der Ukraine Krieg führt.

Wie Medien unsere Gesellschaft beeinflussen und auf jeden einzelnen Menschen wirken, wird immer wieder Gegenstand von Auseinandersetzungen.

Besonders deutlich wird der mediale Einfluss anhand eines kürzlich geschehen Ereignisses. Mitte März 2014 wurde durch das staatlich kontrollierte Fernsehen in Georgien zur Hauptsendezeit ein Beitrag von einmarschierenden russischen Truppen gesendet, mit der Mitteilung, der Präsident Georgiens sei tot. Daraufhin brach ein absolutes Chaos aus. Menschen rannten auf die Straße und kauften Benzin und Lebensmittel, eine Frau starb sogar an Herzversagen. In Wirklichkeit handelte es sich bei den gezeigten Bildern jedoch um Aufnahmen vom Kaukasus Krieg 2008. Eigentlich war dieser Beitrag als Provokation gegenüber Moskau gedacht, doch hinterließ es eine große Angst in der Bevölkerung (OWEP 2010: 85).

In einem Interessenkonflikt zwischen einzelnen Ländern spielen Medien immer eine sehr wichtige Rolle und vertreten dadurch auch diese Interessen. Manchmal kann es sogar zu sogenannten Medienkriegen kommen, weil das in einigen Fällen einfach zwangsläufig ist. Bei einem Medienkrieg sollte man jedoch niemals übertreiben und einen kühlen Kopf bewahren.

Sowohl für Journalisten als auch für Leser, Zuschauer und Hörer ist eine dauernde Infragestellung und Reflexion der eigenen Meinung bei der derzeitigen Infor-

mationsflut kein Leichtes. Auch wenn die Vermutung nah liegt, dass die Vielfältigkeit an veröffentlichten Meinungen und Informationen eine differenziertere Haltung der Rezipienten dirigieren sollte, gehen Menschen bei einer Fülle an Informationen faktisch eher rationell mit der Aufnahme neuer Informationen um (vgl. Michael Schmolke, 1900: 69–78).

Schlechte Nachrichten haben im Gegensatz zu Guten meist einen größeren Nachrichtenwert. Beispielweise werden viele der medial thematisierten Missstände in Russland (Machtmissbrauch, soziale Ungleichheit, mangelnde Demokratie), übertrieben dargestellt, auch wenn sie wahr sind. Währenddessen werden andere, positive Nachrichten kaum in der Berichterstattung erwähnt, welches die Bildung von pauschalisierenden negativen Klischees fördert.

Meiner Meinung nach täten die Medien gut daran, ihren Fokus bei der Auslandsberichterstattung nicht nur auf die außergewöhnlichen, akuten Geschehnisse zu legen, sondern ebenfalls kulturelle Ereignisse und historische Hintergründe zu erwähnen. Des Weiteren sollten Einstellungen, Lebensweisen und alltägliche Gegebenheiten durch die Berichterstattung ebenfalls transportiert werden. Sich selber in die Lage derjenigen zu versetzen, über die berichtet wird, kann dazu beitragen ein anderes Land und dessen Kultur zu verstehen und somit den Dialog zwischen Politik und Kultur zu wahren.

### Literaturverzeichnis

1. ARD-Brennpunkt: Wer stoppt Putin? Im Internet abrufbar unter: <http://mediathek.daserste.de/tv/Brennpunkt/Wer-stoppt-Russland/Das-Erste/Video?documentId=20228702&topRessort=tv&bcastId=1082266> (Zugriff: 14.02.2016).
2. Bartsch, Kolja (2009): Deutscher Bundestag / Wissenschaftliche Dienste, 60 Jahre NATO – Geschichte, Entwicklung und Struktur. Im Internet abrufbar unter: [http://webarchiv.bundestag.de/archive/2009/1223/dokumente/analysen/2009/60\\_jahre\\_nato.pdf](http://webarchiv.bundestag.de/archive/2009/1223/dokumente/analysen/2009/60_jahre_nato.pdf) (Zugriff: 14.02.2016).
3. Daniljuk, Malte: Ukraine-Konflikt, ARD-Programmbeirat bestätigt Publikumskritik. In: ARD-Programmbeirat, Resümee zur Ukraine-Berichterstattung aus Protokoll 582. Im Internet abrufbar unter: <http://www.heise.de/tp/artikel/42/42784/1.html> (Zugriff: 14.02.2016).
4. Erhart, Walter (1994): Plädoyer für Moden. In: Jahrbuch der Deutschen Schiller Gesellschaft. – S. 415–422.
5. Geertz, Clifford (1973): Thick Description. In: The Interpretation of Cultures. Selected Essays. New York: Basic Books. – S. 3–30.
6. Jelavich, Peter (1989): Contemporary Literary Theory. From Deconstruction Back to History. In: Centra/ European History. – S. 360–380.
7. Klenk, Christian (2010): Macht und Einfluss der Medien in Deutschland. In: OWEP 2/2010. – S. 85–96
8. Klitschko, Vitali: Die Welt darf nicht zuschauen, wie ein Diktator sein Volk abschlachtet. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bild.de/-34756166.bild.html> (Zugriff: 14.02.2016).
9. Krone-Schmalz, Gabriele: Das darf nicht sein. In: TV-Magazin "Zapp" (NDR). Im Internet abrufbar unter: <http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/zapp/zapp7411.html> (Zugriff: 14.02.2016).
10. McQuail, Denis (1993): McQuail's Reader in Mass Communication Theory. London u.a.: SAGE Publications. – S. 390–397.
11. Merkel, Reinhard: Die Krim und das Völkerrecht. Kühle Ironie der Geschichte. Im Internet abrufbar unter: <http://www.faz.net/-12884464.html> (Zugriff: 14.02.2016).

12. Müller, Harro (1995): Literaturwissenschaft heute. In: Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Jürgen Fohrmann & Harro Müller. München: Fink. – S. 331–341.
13. Neef, Christian: Ukraine-Konflikt: Wenn Hysterie brandgefährlich wird. Im Internet abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/-a-986481.html> (Zugriff: 14.02.2016).
14. Ohde, Christina (1994): Der Irre von Bagdad. Zur Konstruktion von Feindbildern in überregionalen deutschen Tageszeitungen während der Golfkrise 1990/91. Frankfurt/M. – S. 79.
15. ORF: Tatsächlich handelte es sich "um eine bilaterale Mission unter Führung des Zentrums für Verifikationsaufgaben der deutschen Bundeswehr", wie der Vizechef des OSZE-Krisenpräventionszentrums Klaus Neukirch im ORF aufklärte. Im Internet abrufbar unter: [http://www.youtube.com/watch?v=mWeU\\_4UEAq8](http://www.youtube.com/watch?v=mWeU_4UEAq8) (Zugriff: 14.02.2016).
16. Schiffer, Sabine: Obama vs. Putin. Im Internet abrufbar unter: <http://weltnetz.tv/video/560> (Zugriff: 14.02.2016).
17. Schmolke, Michael (1990): Stereotypen, Feindbilder und die Rolle der Medien. In: *Communicatio Socialis*. – S. 69–78.
18. Spiegel: Krim-Krise: Pro-russischer Mob jagt Uno-Beobachter durch Simferopol. Im Internet abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/forum/politik/krim-krise-pro-russischer-mob-jagt-uno-beobachter-durch-simferopol-thread-115382-1.html> Zugriff: (14.02.2016).
19. Stern Nr. 37 vom 4.9.2014: Titelseite. Warum Putin mit einem brutalen Feldzug ein neues Imperium erschaffen will.
20. ВЕСТИ.RU: Женщины наденут на Кельнфест юбки подлиннее. Im Internet abrufbar unter: Im Internet abrufbar unter: <http://www.vesti.ru/videos/show/vid/669644/> Zugriff: (14.02.2016).

## **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**В. В. Паутова**

Барнаульский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Здоровье и качество жизни признаны основополагающими ценностями системы образования во всем мире и у нас в стране, что нашло свое отражение в Болонской декларации, Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года, Национальной доктрине развития образования РФ до 2025 года и в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в которой указаны важные задачи школы: обеспечение индивидуального подхода, минимизирующего риски для здоровья в процессе обучения; создание комфортных условий обучения; создание мотивации и условий для здорового образа жизни [10, с. 38].

Социально-экономические преобразования, происходящие во всех сферах общественной жизни, оказали влияние и на систему образования. На передний план выходят ценности свободы, ненасилия, обучение человека без ущерба для его здоровья, а современный подход к образованию нашёл отражение в «Законе об образовании» (Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992) и Государственном образовательном стандарте, в общей части которого указаны основные принципы государственной политики в области образования, приоритетные и

стратегические направления его развития, с учётом региональных аспектов определена система федеральных образовательных проектов [9, с. 3].

Актуальность внедрения технологии здоровьесбережения педагогики, отраженная в Указе президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

Исследование проблемы подготовки педагогов ДООУ к здоровьесберегающей деятельности потребовало рассмотрения понятий «здоровье», «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая деятельность», «подготовка», позволяющего не только определить теоретические аспекты исследуемой проблемы, но и разработать дальнейшие механизмы деятельности, направленные на подготовку педагога к сохранению здоровья.

В настоящее время организация образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях вводит приоритет здоровья и здорового образа жизни, гарантирующие оптимальные условия физического и психического становления профессионалов. Понятия здоровья и здорового образа жизни являются основными составляющими здоровьесберегающей деятельности.

В Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) понятие «здоровье» определяется как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней [4, с. 20–25]. Ведущее место отводится физическому компоненту здоровья и рассмотрению фундаментальных данных о влиянии оптимальной двигательной активности на состояние здоровья [3, с. 15–18].

Здоровьесберегающая деятельность направлена на решение следующих задач:

- осознание педагогами роли и значения здоровьесберегающей деятельности;
- знание средств, методов и форм внедрения здоровьесбережения в условия ДООУ в процессе подготовки детей к школе;
- владения методикой использования упражнений по здоровьесбережению;
- формирование умения планировать, прогнозировать и контролировать функциональное состояние обучаемых детей в режиме дня.

Следует отметить, что важным условием в организации эффективной работы по применению здоровьесберегающей педагогики в процессе подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе является творческое сотрудничество с родителями.

Работа ведётся в двух направлениях: повышение педагогической культуры родителей и внимательного отношения к здоровью и развитию детей.

Некоторые компоненты здоровья выделенные Р. И. Айзманом, Д. Н. Давиденко, представленные в таблице 1.

## Компоненты здоровья

<i>Физическое (соматическое) здоровье</i>	Текущее состояние составляющих структурных элементов целостного организма (клеток, тканей, органов и систем органов человеческого тела), характер их взаимодействия между собой и во взаимодействии.
<i>Психическое здоровье</i>	Состояние психической сферы человека. Основу психического здоровья составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную регуляцию поведения. Правильное формирование и удовлетворение базовых потребностей составляет основу нормального психического здоровья человека.
<i>Профессиональное здоровье</i>	Обобщенная характеристика здоровья индивида, рассматриваемая в конкретных условиях его профессиональной деятельности, а также процесс сохранения и развития регуляторных свойств организма, его физического, психического и социального благополучия.

*Психолого-педагогические представления* о понятии «здоровье» рассматриваются в работах авторов как наличие устойчивой психо-эмоциональной сферы человека к жизнедеятельности. П. Ф. Лесгафт утверждал, что для успешного преподавания необходимо уравнивать умственные и физические занятия, распределяя их таким образом, чтобы они действительно служили отдыхом друг другу, поддерживали бодрость и восприимчивость воспитанника. По мнению автора, здоровье – условие для успешного развития и обучения воспитанника [8, с. 215].

С точки зрения Н. К. Смирнова, понятие «здоровье» предполагает комплексность его изучения, которая достигается на основе группы определенных подходов (философского, медицинского, гигиенического, физиологического, валеологического, педагогического):

- *философский подход*, в рамках которого категория здоровья рассматривается в феноменологическом, аксиологическом и других аспектах в соотношении ее с представлениями о смысле и ценностях жизни;

- *медицинский подход* предполагает признание здоровья как отсутствие болезней;

- *гигиенический подход*, при котором здоровье рассматривается с позиции факторов, ему угрожающих (в системе образования этот подход реализуется в регламентациях СанПиНов);

- *физиологический подход* используется для оценки здоровья человека (показатели его физиологических процессов: чем они ближе к установленным нормам и согласованы друг с другом, тем крепче здоровье);

- *валеологический подход* основан на принципах комплексного, междисциплинарного рассмотрения индивидуального здоровья человека, процессов сохранения, укрепления и формирования его физического, психического (душевного) и духовно-нравственного здоровья в их неразрывном единстве;

- *педагогический подход* основывается на следующих установках: во-первых, здоровьем должны заниматься медики (т.е. система здравоохранения),



во-вторых, учебный процесс не должен наносить заметного вреда здоровью учащихся [12, с. 239–241].

Последнее предположение является особенно актуальным, поскольку мы считаем, что воспитательно-образовательный процесс должен способствовать укреплению, сбережению, сохранению здоровья детей дошкольного возраста. В связи с чем актуальным считаем в подготовку педагогов ДОО внедрить кинезиологический подход, отвечающий требованиям здоровьесберегающей педагогики.

По мнению Л. П. Вашлаевой, здоровье человека связано с его успешностью в профессиональной деятельности, с личностным и профессиональным развитием. Наличие хорошего состояния здоровья у человека положительно влияет на его успешность в профессиональной деятельности, так как физически, психически, социально здоровый человек имеет возможность быстро и качественно выполнять свои профессиональные обязанности, особенно если его деятельность связана с подростками.

Таким образом в понятие «здоровье» включено:

- нормальная функция организма на всех уровнях его организации, нормальный ход биологических процессов, способствующих индивидуальному выживанию и воспроизводству;
- динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой;
- участие в социальной деятельности и общественно полезном труде, способность к полноценному выполнению основных социальных функций;
- отсутствие болезни, болезненных состояний и изменений;
- способность организма приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям внешней среды.

Разносторонний взгляд ученых на толкование «здоровья» позволяет с разных позиций рассмотреть данное понятие для того, чтобы выявить определенные стороны этого понятия, которые необходимо учитывать при подготовке педагогов ДОО к здоровьесберегающей деятельности. Забота о здоровье детей дошкольного возраста – обязательное условие осуществления образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Большой вклад в решение проблемы укрепления и сохранения здоровья в системе образования внесли современные ученые Н. П. Абаскалова, Р. И. Айзман, Э. М. Казин [1; 2; 5; 6].

Одним из обязательных компонентов здорового образа жизни воспитанников ДОО является систематическое использование физических нагрузок, соответствующих полу, возрасту, состоянию здоровья. Сочетание разнообразных двигательных действий, выполняемых в повседневной жизни, передвижениях, организованных и самостоятельных занятиях физическими упражнениями и спортом, объединено термином «двигательная активность» [11, с. 542].

Двигательную активность следует рассматривать как один из основных факторов здорового образа жизни, как способ активного отдыха, укрепления и сохранения здоровья, повышения умственной работоспособности, для дости-

жения которых существуют следующие основные средства физической культуры и спорта:

1. Занятия физической культуры по учебному расписанию должны стать составляющими государственных образовательных программ.

2. Утренняя гигиеническая гимнастика – «зарядка». Занимающиеся должны регулярно выполнять её.

3. Занятия физическими упражнениями в течение учебного дня, которые рекомендуется проводить самостоятельно во время прогулок, на занятиях и дома.

4. Занятия в избранном виде спорта – учебно-тренировочные занятия в спортивных дополнительных секциях, сборных командах, участие в различных детских соревнованиях.

5. Игры – подвижные и спортивные игры в свободное время и в условиях ДООУ [7, с. 53–55].

Особое внимание следует уделить массовым мероприятиям, направленным на подготовку детей к школе посредством кинезиологических упражнений:

а) физкультурный досуг развивающей направленности – досуг составляют знакомые детям кинезиологические упражнения, обновлённые путём введения неожиданных для детей вариантов, вызывающих интерес и эмоции при выполнении. Длительность двигательных заданий – 25 минут. Рекомендуется проводить досуг раз в месяц, с постоянным усложнением упражнений и обязательным включением соревновательных ситуаций;

б) физкультурный праздник – демонстрация выполнения детьми кинезиологических упражнений по программе «Движения – помощники». Длительность праздника – 1–1,5 часа в зависимости от сезона. Основу праздника составляют кинезиологические и асимметрические упражнения;

в) день здоровья – проводится с целью профилактики и оздоровления организма детей в тесной связи с развивающей работой, а также с поддержанием положительно-эмоционального фона праздника. В этот день следует обеспечить детям максимальное пребывание на свежем воздухе и если есть возможность, то провести его на природе. В этот день дети освобождаются от занятий. Они играют в интересные для них и любимые игры с элементами кинезиологии; поют; слушают музыку и общаются друг с другом.

Таким образом, подготовка педагогов ДООУ к здоровьесберегающей деятельности – это процесс субъект-субъектных отношений педагогов и воспитанников, совокупность совместных действий которых влияет на *результат* освоения, усвоения и присвоения детьми старшего дошкольного возраста:

– *знаний* о зависимости здоровья и его нарушений от факторов окружающей природной, социальной и техногенной среды, об адаптационных резервах организма, влиянии объема и интенсивности интеллектуальных и физических нагрузок на здоровье, сущности оздоровительного эффекта систематических занятий физическими упражнениями, оказываемого на организм;

– *умений и владению навыками* самостоятельно выполнять комплекс физических упражнений, направленный на повышение физической и умственной работоспособности, осуществлять самоконтроль здоровьесберегающей активности;

– *способов* работы с информацией о средствах восстановления своего организма, применения различных форм самоконтроля своего физического состояния, в совокупности позволяющих жить активной жизнью, эффективно взаимодействовать с окружением, успешно действовать и развиваться.

#### Список использованных источников

1. Абаскалова, Н. П. Прогностическая оценка адаптационных возможностей студентов. / Н. П. Абаскалова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2012. – № 9. – С. 17–19.
2. Айзман, Р. И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы / Р. И. Айзман // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета: электронный журнал. – 2012. – № 3 (7). – С. 24–35 [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.vestnik.nspu.ru> (дата обращения: 26.07.2014).
3. Бондин, В. И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования / В. И. Бондин // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 10. – С. 15–18.
4. ВОЗ: Устав. – Женева, 1986. – С. 20–25.
5. Казин, Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
6. Казин, Э. М. Социально-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья обучающихся / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, Р. И. Айзман и др. // «Achievement of High School – 2013» Материалы За IX международной научно-практичной конф., 17–25.11.2013. – София : «Бял Град-БГ» ООД, 2013. – Т. 26. – С. 28–33.
7. Краткий курс по теории физической культуры / сост. С. В. Шкляров, В. И. Гришков, В. К. Кутко. – Новосибирск, НГПУ, 2007. – 58 с.
8. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. – М., 1988. – С. 237.
9. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
10. Маджуга, А. Г. Валеоакмеологическая модель развития здоровья личности / А. Г. Маджуга, С. Р. Хакутдинова, О. Н. Брунько // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 37–44.
11. Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование : учебно-методический комплекс. Книга II. Психолого-физиологические и социально-педагогические подходы к формированию здоровьесберегающей среды в основной и средней школе : учебно-методическое пособие / редкол.: Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, А. И. Федоров и др.; отв. ред. Э. М. Казин. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – 695 с.
12. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЧТЕНИЯ РОМАНА «АННА КАРЕНИНА»

**О. В. Пергаева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Абсолютно не имеет значения, к какому уровню культуры и образования будет относиться читатель, если в его руки попадает роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина». Это то произведение мировой литературы, которое будет читать каждый с одинаковым интересом, так как роман захватывает дух с первых страниц.

Это не просто книга, это пронзительная драма о вечных ценностях. В русской литературе еще не было произведения подобного масштаба, выводящего на передний план психологию семейной жизни, а не просто этику и мораль.

Современный человек слишком образован, замкнут в себе, занят лишь своими проблемами. Ему не чужда цивилизация и технологии, но вера в Бога уже отступила далеко не на второй план, а значит, что и грех перестал быть чем-то страшным и порочным, а традиционные ценности, такие как верность, долг, честь, практически позабыты. XIX век, последующий за эпохой Просвещения, привнес в общество легкомысленное отношение к пороку, и Лев Толстой рисует, как эти новые типажи взаимодействуют с теми, кто остался верен домостроевским традициям.

Приступая к чтению произведения уже с первых страниц стоит обратить внимание на характеристику героев, представленную автором. Нельзя делить образы только на положительные и отрицательные, прорисовывая между ними черту. Необходимо сразу выделить причины поступков героев, показать учащимся то, что у персонажей были возможности поступить иначе, но они сделали свой выбор, пусть в чем-то и не правильный.

Автор известного во всем мире романа просто гениальный мастер слова. Глубина психологической обрисовки образов, тонкость и своеобразие портретной живописи, поразительное мастерство пейзажа, прелесть художественной простоты языка, реализм в изображении быта – всё это делает «Анну Каренину» одним из величайших художественных произведений русской литературы.

Главная книга, покоровшая всю Европу. Переводы периодически обновляются и книга снова и снова издается во всем мире, но изначально на европейские языки произведение было переведено в середине 80-х годов. Даже первый перевод романа на французский язык за период с 1885 года по 1911 год переиздавался целых 12 раз. В это же время появилось еще 5 различных переводов. Это яркий показатель популярности и востребованности произведения.

Если говорить о восприятии текста учащимися, то учитель должен понимать, что всегда можно выделить два лагеря: защищающих и обвиняющих Анну. Первые не сомневаются в том, что героиня права, она независима, самостоятельна, но при этом женственна. Конец романа расстраивает таких читателей. Они задаются вопросом: что мучает героиню, что угнетает её? Ведь свобода

чувств не что иное, как проявление личности человека, особенности характера, импульса и порыва. Это лишний раз доказывает, что человек жив, пока он испытывает чувства и эмоции. Для таких читателей уход от мужа и сына прост и легок. Преподавателю сложно объяснить учащимся, что такая точка зрения неверна.

В упрек Анне многие учащиеся часто ставят не уход от ненавистного ей мужа, не разрушение семьи и прекращение не просто обмана, а скорее самообмана, но то, что героиня полностью поглощена только своим личным счастьем, не задумываясь о близких. Ведь именно в этот период русская женщина отрекалась от личного ради борьбы пусть и за искусственное, но счастье других.

Не нужно принимать одну из этих категоричных сторон, полностью опираясь на первое впечатление. Разумнее оценить не только отрицательную моральную сторону всей сложившейся ситуации, но и оценить поступок Анны, как влюбленной, слабой женщины.

Л. Н. Толстой становится в романе «Анна Каренина» не просто художником слова, рисующим невообразимые образы, но социальным реформатором и даже философом-моралистом. Он ставит в романе множество вопросов, но особенно важными можно считать лишь два: вопрос о положении женщины в семье и обществе и вопрос о роли в стране дворянского класса и его перспективах. Именно этому стоит уделить особое внимание, разбирая произведение на уроке литературы.

Будучи великим реалистом, Л. Н. Толстой полностью показывает быт своего класса, указывая и на недостатки, и на достоинства. Причем делает это не просто критически, но буквально сатирически. Критическая струя в романе обусловлена, несомненно, идейно-тематическим замыслом произведения: противопоставлением морально здоровой поместной патриархальной среды пустому и развращённому светскому обществу.

Автор рисует свою героиню как прелестную, очаровательную женщину. Но Анну выделяет из ряда великосветских женщин не столько ее внешность, сколько сложность и своеобразие её душевного облика. Не удивительно, что в душе её должна была проснуться неудовлетворённость пустой светской жизнью. К тому же она была равнодушна к мужу, человеку сухому и рассудочному. Рассматривая жизненный путь, читателю стоит обратить внимание на события, предшествующие выбору Анны между Карениным и Вронским, как на один из решающих компонентов в сюжете.

Встреча с Вронским была пробуждением для Анны. Пожертвовав для этого человека мужем, сыном, блестящим общественным положением, Анна и от Вронского требовала этого. Вот почему, видя постепенное охлаждение к себе, она естественно приходит к мысли о смерти.

«Я хочу любви, а ее нет, – думает Анна. – Стало быть, всё кончено» [4, с. 304]. Только после того, как Вронский сам полюбил Анну, он понял необходимость изменить привычный уклад жизни, вырваться из круга, в котором герой буквально прозябал. Уход в отставку, расставание с привычной светской средой стали толчком для поиска новой жизни, ради которой пришлось по-

жертвовать свободой и собственным честолюбием. Происходит моральная перестройка Вронского, но даже она не приводит к полному удовлетворению и спокойной жизни. Смерть Анны потрясает его, опустошает и толкает к поиску гибели, что проявляется в уходе добровольцем на войну в Сербию. Такие важные детали необходимо более подробно изучать вместе с учащимися, каждый раз открывая что-то новое.

Вронский связал свою судьбу с Анной, но привело ли это к счастью? Нет, лишь к жизненной катастрофе, конфликту с социальной средой и полной гибели. Анна Каренина не является типичной героиней семейного романа. Она могла быть резкой, раздраженной, несправедливой и придиричливой в оценке людей, которые ей не нравились. Земная, увлекающаяся, эмоциональная, страстная. «...Я живая, – говорит она о себе, я не виновата, что бог меня сделал такую, что мне нужно любить и жить» [4, с. 304]. Левину достаточно было встретиться с Анной лишь раз и понять, что в этой женщине есть не просто ум, красота, присущая многим грация, но такая редкая правдивость. Тяжесть своего положения героиня не скрывала.

В образе главной героини своего романа Толстой показал непосредственную и цельную женщину, которая живет чувством. Однако весь трагизм судьбы и положения было бы неверно объяснить только лишь ее натурой. Он находится гораздо глубже, ведь именно социальная среда стала причиной того, что почувствовала отчуждение общества Анна Каренина.

Толстой осуждает Анну не за то, что она со всей смелостью сильного и прямого человека бросила вызов лицемерному светскому обществу, а за то, что она посмела ради личного чувства разрушить семью. В автобиографическом образе Левина Толстой вскрывает свой собственный путь искателя смысла жизни, утверждая ряд таких взглядов, к которым он пришёл трудным, мучительным путём.

В стране назревала социальная катастрофа и он понимал это. Замечание о том, что в стране всё «переверотилось» и только начинает укладываться, мы видим уже в романе «Анна Каренина». А в дневнике за 1881 г. он записывает: «Революция экономическая не то, что может быть, а не может не быть. Удивительно, что её нет» [4, с. 304].

Читая «Анну Каренину», мы чаще всего смотрим на Каренина глазами Анны. До некоторой степени так это и должно быть. Но только до некоторой степени. В своем отношении к Каренину Анна только частично права, но не менее несправедлива. В отличие от Толстого, взгляд Анны на Каренина не углубленный, не пронизательный, а сознательно внешний. Но читателю этого делать не следует. Он обязан видеть Каренина не только таким, каким его видела Анна, но и таким, каким видит его Толстой.

Итак, если уж касаться «Анны Карениной» в разговоре со школьниками, то необходимо быть честным. Как писал А. И. Княжицкий «с детьми нужно всерьёз говорить о самых щепетильных вопросах. Как можно раньше, как можно больше, как можно громче» [2, с. 29].

«Мысль семейная» – это не только тема «Анны Карениной», но и назидание. Назидание о том, какой должна быть семья, а так как семья связана с домом, то это и назидание о доме. Роман «Анна Каренина» – художественное произведение о современности, не претендующее на всеобъемлющее учение о жизни, но учительное в одном вопросе – дома и семьи.

Как нужно читать «Анну Каренину»? Переживая все события вместе с героями, не отдаваясь лишь эмоциям, объяснять каждый эпизод. В романе не должно быть любимчиков и нельзя положительно или отрицательно оценивать всё происходящее, стоит быть разумным, стоит изредка ставить себя на место того или иного действующего лица. Только такая постановка поможет правильно понять произведение, проникнуться им, понять то, что хотел донести автор.

#### Список использованных источников

1. Жданов, В. Творческая история «Анны Карениной». Материалы и наблюдения / В. Жданов. – М., 1957. – С. 111.
2. Зеньковский, В. В. История русской философии / В. В. Зеньковский. – М., 2001. – С. 380.
3. Княжицкий, А. И. От планирования материала к планированию деятельности / А. И. Княжицкий. // Русская словесность. – 2000. – № 6. – С. 29.
4. Толстой, Л. Н. Анна Каренина : роман / сост. С. Г. Бочаров; Институт «Открытое общество». – М. : СЛОВО/SLOVO, 1999. – С. 700.
5. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений : в 22 т. / Л. Н. Толстой ; комм. Э. Г. Бабаева. – М. : Художественная литература, 1982. – Т. 9 : Анна Каренина. Части пятая – восьмая. – С. 440.

## МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИДЕЙ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

**К. С. Петрова**

Самарский государственный социально-педагогический университет  
г. Самара, Россия

*Искусство дает ребенку прямые средства конструированного выражения эмоций; оно помогает развивать визуальную восприимчивость, учит видеть более детально, глубже осознавать форму и пространство, лучше ориентироваться в окружающем мире.*

*Д. Макфи*

Современная система образования характеризуется усилением поиска и внедрения новых форм и моделей построения педагогического процесса, обеспечивающих не только благоприятные условия для развития творческой личности, но и выработку у воспитанников образовательных результатов и способности к непрерывному самообразованию.

Характер современного ученика таков, что чтение программных произведений и сам урок литературы становятся для него менее интересными, а ведь благодаря этому предмету школьники знакомятся с искусством слова, овладевают культурой речи, постигают богатства родного языка и развивают свой творческий потенциал. Также следует отметить, что многим современным школьникам свойственны негативные состояния (тревожность, неуверенность, озлобленность, неуравновешенность). В перегруженном информацией мире ребенок должен не утратить своего творческого начала, сохранить свою эмоционально устойчивую нервную систему, вследствие чего актуальным становится предупреждение негативных эмоциональных состояний с опорой на развитие творческих способностей личности.

Преподавание литературы в школе не только наука, но и искусство. Эта мысль накладывает на учителя-предметника ответственность. Связь изучения литературы с законами искусства обязывает методике преподавания внимательнее отнестись к художественному анализу литературных произведений. Искусству принадлежит особая роль в становлении творческой личности. Оно способно развить в человеке универсальную способность к творчеству. Зачастую, воспитательные возможности и нравственно-этические ценности искусства на уроках литературы используются неполно; порой учителя недооценивают способности учащихся к творческому освоению искусства. Образование только тогда может влиять на ценностные ориентации личности, когда происходит приобщение к духовному опыту человечества, к искусству. Но «полноценное общение человека с искусством возможно лишь при развитии его литературных способностей» [1, с. 188]. Таким образом, проблема развития литературных способностей школьников приобретает особое значение.

Художественное произведение невозможно полноценно постичь без развития тех психологических качеств, которые соответствуют специфике литературы как искусства слова. Школьники должны уметь «воспроизводить в сознании образы и картины, изображенные писателем, научиться видеть за ними определенный жизненный процесс, осмысливать идею произведения, заражаться чувствами автора и давать свои собственные эмоциональные оценки» [1, с. 189]. Учащиеся должны уметь свободно и аргументировано излагать свои мысли и чувства в устной и письменной форме, читая или анализируя тексты художественных произведений. Отсюда возникает необходимость развития литературных способностей учащихся – эмоциональной восприимчивости и речевых умений, позволяющих легко оформлять свои мысли и чувства в словесную форму.

Таким образом, познавательный интерес школьника необходимо «разбудить» с помощью создания «установки» на эмоциональный разбор текста и активизацией самого процесса обучения. Нужно создать на уроке такие ситуации, когда художественное слово будет звучать на «весь мир» и в душе каждого ученика, т.е. найти методические способы такой организации урока.



В непростой образовательной ситуации рассмотрение арт-педагогике как научного направления выступает в качестве актуальной задачи педагогической науки.

*Арт-педагогика* – это инновационное научное направление в современной педагогике, изучающее механизмы привлечения искусства к решению различных педагогических задач. Арт-педагогика предполагает осуществление обучения, воспитания и развития личности школьника с помощью средств искусства.

Использование идей арт-педагогике в учебном процессе оказывает эффективное воздействие, поскольку базируется на учете индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также на проявлении ценностных ориентаций личности. Этическая направленность арт-педагогике проявляется в мероприятиях, способствующих «адаптации ребенка в коллективе сверстников, а также в овладении практическими умениями в разных видах художественной деятельности» [2, с. 55].

*Цель* арт-педагогике – «помочь ученику в понимании общечеловеческих ценностей, сконцентрированных в искусстве» [3, с. 137].

Система арт-педагогических средств разнообразна. Технология арт-педагогике может реализовываться в применении на уроках литературы таких эффективных методов, как драматизация и театрализация литературных фрагментов, галереи-инсценировки определенного эпизода произведения, театральнотворческие импровизации, написание киносценария драматических и эпических произведений, кинопросмотры, персонификация, выступление исторического лица, привлечение к сопоставлению с художественным текстом произведений живописи, скульптуры, музыкальных произведений, театральных постановок, соприкосновение с народным искусством и др. Являясь элементами арт-педагогике, данные методические приемы помогают в решении задачи развития литературных способностей школьников. Сфера действия арт-педагогической технологии распространяется на интеллектуальный и духовный опыт современной общественной и исторической культуры. Это несомненно способствует развитию творческого мышления, формированию у школьников чувства прекрасного. На каждом возрастном этапе технология направлена на внутреннее принятие учащимся этических ценностей и норм, стремление к нравственному совершенствованию. Прикладной характер данной инновационной области педагогической науки выражается в учете психовозрастных особенностей школьников, специфику их восприятия и опыт взаимодействия с окружающими.

Арт-педагогике как сравнительно молодая отрасль педагогической науки активно расширяет спектр методов и форм проведения уроков литературы. Педагоги-словесники отмечают, что привлечение приемов арт-педагогике на уроках литературы способствует появлению и развитию эстетических ощущений, художественного восприятия, памяти, образного мышления, воображения, литературнотворческих способностей обучающихся. Данная образовательная

технология продуктивна в работе со школьниками любой возрастной категории.

Уроки с использованием технологии арт-педагогике требуют тщательной подготовки, дополнительной внеурочной работы, работы с учащимися, а также педагогического, артистического и режиссёрского опыта, но результаты таких уроков всегда положительные. Школьники преображаются, у них возникает интерес к процессу подготовки урока литературы, они способны сами предложить те или иные варианты изображения героев, варианты костюмов, декораций. Урок и подготовка к нему превращаются в коллективное творческое дело, школьники ещё более спланиваются, меняется их взгляд на литературу как учебный предмет. Развивая культурологические компетенции, школьники проявляют инициативу, отыскивая необходимый материал, учащиеся постигают проблематику, идейный мир произведения; у них проявляются перспективы будущих арт-занятий, заинтересованность в творческом процессе урока. Используя методы арт-педагогике необходимо «поддержать интерес ребят к получению литературных знаний, научить творчески думать, говорить, интерпретировать, анализировать» [1, с. 189].

Мы предлагаем фрагмент разработки урока с использованием технологии театрализации по поэме М. Ю. Лермонтова «Песня про купца Калашникова...». Это историческая поэма, написанная в фольклорной традиции, отражает суровую эпоху Ивана Грозного. Лермонтов обращается к истории, описывая сильные личности, которые, по его мнению, должны были явиться примером для современников. На уроке мы попытаемся выяснить, кто же является настоящим героем, авторским идеалом, какими чертами русского национального характера обладает этот герой. Театрализовано мы предлагаем представить фрагмент, являющийся завязкой исторической поэмы – встречу Алены Дмитриевны с Кирибеевичем. Действующие лица: гусяры-рассказчики (7 человек), купец Калашников, Алена Дмитриевна, Еремеевна, Кирибеевич, два брата купца Калашникова (из гусяров).

Работу при подготовке театрализации нужно начинать с исторической справки. Необходимо рассказать ребятам о том, кто такие гусяры, как они бродили по городам и весям и давали свои представления то на ярмарках, то на городских площадях, то в усадьбах какого-нибудь щедрого боярина. Они сами складывали песни либо исполняли уже бытующие в народе, разыгрывали сценки, показывали фокусы, проявляли чудеса акробатики – словом, в зрелищном искусстве были мастерами на все руки. Вот такие «бродячие артисты из народа» должны рассказать всем историю купца Калашникова, используя простые и выразительные приемы народного театра. Гусяры являются не только рассказчиками, но и участниками действия. Каждый гусяр может исполнить не одну роль (роль брата, роль опричника Кирибеевича и др.). Преображается гусяр на сцене, перед зрителями, ему достаточно надеть кафтан опричника или изменить свою походку, выйти на середину сцены.

Перед таким уроком необходимо вместе со школьниками украсить класс предметами русского быта, стенгазетами соответствующей тематики, рисунка-

ми, льняными полотенцами, рушниками и т.д. Мебель, используемая в выступлении, необходима самая простая, костюмы должны быть русскими народными, а атрибуты – соответствовать тому или иному персонажу. Настоящие гусли могут легко заменить бутафорские, сделанные ребятами из подручных материалов.

В качестве музыкального оформления необходимо использовать записи ансамбля гусяров. Музыка уместно будет звучать во время рассказа гусяров.

Разделяя обязанности и выбирая ответственных за каждый момент подготовки, весь класс примет участие в проведении такого урока.

После театрализации данного фрагмента учитель с детьми в процессе беседы анализируют ситуацию, размышляют над поступками и характерами героев. Эмоциональная установка на прочтение текста поможет школьникам постичь основной конфликт произведения.

Таким образом, урок литературы с использованием технологии арт-педагогики становится по-настоящему современным, осуществляет индивидуализацию и дифференциацию обучения, создаёт условия для максимально возможного всестороннего литературного развития личности обучаемого.

#### **Список использованных источников**

1. Возможности арт-педагогики в развитии литературных способностей школьников (обобщение опыта учителей-словесников г. Саранска) / Л. Фирстова, С. Д. Колова // Социокультурные традиции Поволжья и Приуралья в контексте интегративных связей : материалы Международной научно-практической конф. – Надькинские чтения, г. Саранск, 22–24 марта 2012. – С. 188–191.
2. Таранова, Е. В. Артпедагогика: решение педагогических задач средствами искусства / Е. В. Таранова // Педагогический потенциал искусства : материалы Международной научно-педагогической конференции. – Чебоксары : ЧГПУ, 2009. – С. 50–57.
3. Хрисанова, Е. В. Артпедагогика в системе современного воспитания / Е. В. Хрисанова, Н. Ю. Сергеева // Народное образование. – 2003. – № 3. – С. 137–145.

## **РАСШИРЕНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

**И. П. Петрова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Современное общество остро нуждается в сильных традиционных ценностях, прежде всего, в бережном отношении к семье и в пропаганде семейного образа жизни у подрастающего поколения. Семья, являясь для ребенка первым и главным проводником социального влияния, «вводит» его во все многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, оказывая влияние на формирование привычек, черт характера, психических свойств. Всем этим «багажом» ребенок пользуется

не только в настоящей жизни: многое из усвоенных в детстве навыков и представлений определит его качество будущего семьянина.

В настоящее время роль семьи в успешном воспитании детей, развитии их личности, в формировании представлений обо всех явлениях действительности и ценностных установок огромна. Поэтому своевременная работа по установлению тесного взаимодействия дошкольной образовательной организации и родителей в вопросах формирования у детей представлений о семье является «инвестицией» в благополучие детей. Проблема формирования у дошкольников представлений о семье актуализировалась и тем, что разрушилась так называемая «домашняя школа» (И. В. Бестужев-Лада).

В соответствии с требованиями Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, предполагается, что педагогическому просвещению родителей должно быть уделено пристальное внимание, ибо педагогическая культура родителей – один из самых действенных факторов духовно-нравственного развития, воспитания и социализации дошкольников. Как отмечает И. А. Хоменко, возникает не «социальный запрос на психолого-педагогическую компетентность педагогов в области взаимодействия с семьей, а помощи ей и в вопросах формирования у детей представлений о семье, семейных традициях, отношениях и родословной.

Представления о природе, человеке, обществе, в том числе семье, ее членах, семейной родословной, домашних делах, определяют значимость того образца семьи, который первоначально формируется у ребенка, ибо семья, по семейному законодательству – это малая социально-психологическая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. По определению Л. В. Загик, Г. А. Марковой, В. А. Петровского, семья представляет собой многогранную систему, в которой существуют не только взаимодействие и взаимоотношение в диаде «родители-ребенок», но и взаимопроникновение мира взрослых и мира детей, что объективно может способствовать формированию у детей представлений о семье.

Анализ научно-методической литературы показал, что проблеме формирования у дошкольников представлений о семье посвящено немало исследований. В частности, изучением проблемы формирования «образа семьи» у дошкольников занимались Е. С. Бабунова, Т. М. Баринова, Э. К. Васильева, С. И. Голод, Л. В. Грабаровская, Л. В. Загик, Н. А. Круглова, Т. В. Кузнецова, О. Г. Кулиш, Г. А. Маркова, Е. Ю. Макарова, М. С. Мацковский, А. А. Нестерова, В. А. Петровский, Л. Г. Попова, Т. Н. Пухова, А. Г. Харчеви др. Результаты их исследований свидетельствуют о скудной информированности детей о своих близких, о недостаточном интересе детей к чувствам, поступкам и деятельности членов семьи. Было выявлено, что представления детей о семье фрагментарны, характеризуются неточностями, бедностью эмоциональной «окраски», часто не соответствуют действительности. О значении «образа семьи» для целостного развития дошкольников, в особенности его влияние на построение детско-родительских отношений в настоящем и на выработку родительской позиции и

поведения в семье в будущем, известно всем. Так как в соответствии с образами родителей у ребенка складывается представление о себе, формируется самооценка и усваиваются жизненные ценности [6;7].

Становится понятным, что в современных условиях нарушен традиционный естественный механизм подготовки детей к будущей семейной жизни, зачастую силами самой семьи. Поэтому современные семьи нуждаются в помощи педагогов, психологов не только ДОО, но и других образовательных организаций, которые накопили соответствующий опыт в решении задач воспитания «будущего семьянина» («Детство», «Из детства в отрочество», «Я человек» С. А. Козловой и др.). Однако, сегодня семья и детский сад во многом действуют автономно, не объединяя в полной мере свои усилия, что снижает воспитательные возможности этих социальных институтов.

Родительская семья становится источником социального наследования в первые годы жизни ребенка, прием следования образцу отношений собственных родителей первоначально происходит на уровне подсознания, благодаря механизмам подражания, идентификации. В результате происходит запечатления образов родителей, прародителей, братьев, сестер, усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимым взрослым, подражания их действиям, словам, чувствам, отождествления себя с близкими людьми.

Эффективному формированию у детей представлений о семье способствует работа, включающая следующие направления:

1. Образовательная деятельность с детьми.
2. Работа с коллективом воспитателей.
3. Работа с родителями.

Проблему взаимодействия детского сада и семьи по вопросам формирования у детей представлений о семье мы рассматриваем как процесс двусторонний: с одной стороны – это «Детский сад – семья» – процесс направленный на то, чтобы оптимизировать влияние семьи на ребенка через повышение педагогической культуры родителей, оказание им помощи. Для реализации этого направления в детском саду организуются такие формы работы, как родительские собрания, школы для родителей, консультации и т.д. (Л. В. Загик, Т. А. Маркова, О. Л. Зверева); с другой стороны – это «Семья – детскому саду» – процесс характеризуется включением родителей в воспитательно-образовательный процесс детского сада. Это налаживание работы кружков, коллективные мероприятия, например экскурсии, походы, праздники, развлечения (Г. Н. Гришина, В. П. Дуброва, Е. П. Арнаутова, Е. П. Милашевич). В российской педагогике долгое время преобладали традиционные формы работы с семьей: лектории, научно-популярные статьи и подобное, то есть просвещение через информирование.

Современные реалии требуют иных подходов и предоставляют много возможностей разнообразить формы работы с родителями по вопросам формирования у детей представлений о семье. Это и всевозможные конкурсы, семейные клубы, мастерские, брэйнринги, тренинги и т.д. Особой популярностью во многих дошкольных образовательных организациях пользуются интерактивные

методы: деловые игры, проекты, консультации дистанционно в режиме online, видеокурсы и др. Под руководством специалистов родители имеют возможность не просто восполнить пробелы в знаниях по развитию у детей представлений о семье, но и разобраться в конкретных жизненных ситуациях, возникших в семье; проанализировать причины неудач; выработать и закрепить навыки верных действий.

Для формирования у ребенка четких представлений о семье необходимо определить задачи, условия, методы, приемы, формы проведения этой работы.

Многие авторы (Р. И. Жуковская, А. А. Анцыфирова, В. М. Иванова) исследовали возможности сюжетно-ролевых игр в формировании у детей представлений о семье, ее членах, их взаимоотношениях. В игровых действиях дети воспроизводят поведение, чувства, переживания своих родителей так, как они себе их представляют, отображают различные жизненные ситуации.

При разработке педагогических мероприятий по формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений о семье опирались на результаты, которые были получены в ходе эксперимента. Дети выполняли пять заданий в индивидуальной форме. Так, задание 1. «Что такое семья?» было направлено на определение уровня знаний о том, что такое семья; задание № 2 «Члены моей семьи» – определение уровня знаний детей о членах своей семьи; задание № 3 «Мои родственники» – определение уровня знаний детьми слов, обозначающих родство, и понимания родственных отношений; задание № 4 «Семейные праздники и традиции» – для определения уровня знаний детей о семейных праздниках и традициях; задание № 5 «Родословная семьи» – с целью определения уровня представлений детей о родословной семьи. В целом, с 1 и 2 заданием дети справились достаточно успешно (высокий уровень показали 61,5–57,7 % и 76,9–80,8 %), что говорит о наличии представлений о семье и ее членах. С третьим заданием дети справились и показали в основном средний уровень знаний слов, обозначающих родство и понимание родственных отношений (38,5 %). Сложнее всего дались детям четвертое и пятое задания. В четвертом задании преобладают дети со средним уровнем знаний о семейных праздниках и традициях (38,5 %). В пятом задании в основном дети показали низкий уровень представлений о родословной семьи (88,5 %). Таким образом, полученные результаты доказывают необходимость проведения систематической работы по формированию у детей представлений о семье, ее членах, родственных отношениях, семейных праздниках, традициях и родословной семьи. Важно активно привлекать родителей в этот процесс.

При разработке системы работы мы опирались на результаты психолого-педагогических исследований, посвященных:

- 1) выявлению условий и путей формирования интересов и привязанностей, значимых ориентаций, прежде всего, к родному дому, своему роду, семье – Т. А. Куликовой, Т. А. Марковой, Г. Н. Гришиной, Т. А. Репиной и др.;

- 2) определению характеристики образца-ориентира, способствующего формированию у дошкольников представлений о семье (О. В. Дыбиной, С. А. Козловой);

3) определению содержательной стороны «образа семьи» в сознании дошкольника, в которой описывается жизненное пространство ребенка в семье (денотативная категория) – Н. И. Демидовой и др.

Основополагающими в системе работы являются традиции семейного воспитания, заложенные такими педагогами-классиками, как Я. А. Коменским («Материнская школа»); Януш Корчак («Десять заповедей для родителей»); Т. А. Куликова («Семейная педагогика и домашнее воспитание») и др.

Хорошей методической основой стали парциальные авторские программы С. А. Козловой «Я – человек», Н. Ф. Лагутиной, Н. В. Микляевой «Содружество», «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой.

Существующие методы и приёмы в работе с детьми можно разделить на следующие группы:

– Информативно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) метод, включает следующие приемы: рассказ, показ способа решения поставленной задачи, наблюдение как активная форма чувственного познания ребёнком окружающей действительности, экскурсия как форма подачи новых знаний;

– Репродуктивный метод – метод, направленный на закрепление знаний и навыков детей, включает такие приёмы, как приём повтора материала, закрепление впечатлений с помощью рисования, рассматривания фотографий;

– Эвристический (частично-поисковый) метод направлен на проявление самостоятельности в каком-либо моменте деятельности, т.е. педагог предлагает ребёнку выполнить часть работы самостоятельно;

– Исследовательский метод направлен на развитие у детей самостоятельности, потребности исследовать предмет или явление, делать выводы. Сущность исследовательского метода определяется как способ организации поисковой (исследовательской) деятельности по решению новой для ребёнка проблемы;

– Метод фокальных объектов – прием фантазирования, при котором на исходный (фокальный) объект переносятся свойства других объектов. Этот метод часто применяется в программе ТРИЗ.

В основу системы работы положена технология проектной и исследовательской деятельности, проводимой совместно с родителями и при их активном участии.

Основными задачами в работе с детьми по формированию представлений о семье стали:

1. Расширение представлений о семье, семейных и родственных отношениях;

2. Формирование у детей представлений о родословной и истории семьи, семейных традициях;

3. Воспитание любви и уважительного отношения к родителям и предкам.

4. Ознакомление детей с понятием «генеалогическое древо семьи».

Расширение представлений детей об истории семьи происходит в контексте изучения истории родной страны (роль каждого поколения в разные перио-

ды истории страны). Существенным является рассказывание детям о воинских наградах дедушек, бабушек и родителей.

Важно обратить внимание родителей и членов семей воспитанников на то, что составление родословной служит сплочению членов семьи, создает благоприятную эмоциональную атмосферу, необходимую для нормального развития ребенка. Изучение истории своей семьи способствует воспитанию гордости за принадлежность к своему роду, своей фамилии, желания стать продолжателями лучших качеств своих предков. Работа по составлению своей родословной в детском саду нужна также для обеспечения преемственности со школьным обучением, поскольку программы предмета «Окружающий мир» для начальной школы содержат задачи ознакомления детей с родословной.

Итак, дошкольное детство является главным этапом в формировании представлений о семье.

### **Список использованных источников**

1. Березина, Т. А. Современный дошкольник о семье и своих близких / Т. А. Березина // Детский сад: теория и практика, 2011. – № 1. – С. 64–73.
2. Гайдукова, Е. А. Социальные представления о ролевых отношениях в современной семье / ВАК 19.00.05 / Москва, 2011.
3. Гольберт, Е. В. Формирование представлений о семейных отношениях у старших дошкольников ДОУ / ВАК 13.00.01 / Чита, 2011.
4. Градусова, Л. В. Дошкольникам о семье (из опыта работы) / Л. В. Градусова, Л. А. Маколдина. – Магнитогорск : МаГУ, 2007. – 36 с.
5. Демидова, Н. И. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе формирования «образа семьи» у старших дошкольников / Н. И. Демидова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 4. – С. 79–83.
6. Демидова, Н. И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников / ВАК 13.00.01 / Москва, 2003. – Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/>
7. Дыбина, О. В. Приобщение детей к истокам семьи / О. В. Дыбина, Р. Е. Шнайдер // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 6. – С. 124–129.
8. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т. А. Куликова. – М. : Гардарика, 2003.
9. Мишина, Т. М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» / Т. М. Мишина // Психология и психопрофилактика : Сб. науч. тр. / под ред. В. К. Мягер, В. П. Козлова, Н. В. Семенов-Тянь-Шанской. – Л., 1983. – С. 21–26.

## **МЕЖДУНАРОДНЫЕ САНКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ**

**А. В. Петухов, К. М. Базаров**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Юридическая ответственность – важнейший институт любой правовой системы, один из главных признаков права, необходимый элемент механизма



его действия. В силу этого проблема юридической ответственности занимает одно из центральных мест в общей теории права и в отраслевых юридических науках, в том числе и международном праве. Вопрос об ответственности, в том числе и юридической, является предметом широкого обсуждения. Однако общепризнанных подходов к пониманию ответственности до настоящего времени не выработано, что, в свою очередь, создает серьезные препятствия на пути совершенствования данного института.

В доктрине международного права отсутствует однозначная оценка соотношения международно-правовых санкций и международно-правовой ответственности. Этот момент нашел отражение в разнообразии теорий и взглядов. С одной стороны, международно-правовые санкции считают формой ответственности государства, а с другой – формы его ответственности наряду с принудительными мерами рассматривают как международно-правовые санкции.

Истоки такой трактовки международно-правовых санкций лежат в равнозначном отнесении форм ответственности и мер принуждения к негативным для субъекта-правонарушителя последствиям под влиянием внутригосударственных концепций, которые были в значительной мере основаны на отождествлении ответственности и принуждения.

В международном праве до сих пор не выработано единого понятия международно-правовых санкций. Исходя из анализа развития международно-правовой доктрины, можно выделить три основные трактовки понятия «международно-правовые санкции» в связи с проблемой международной ответственности.

Первая тенденция обусловлена тем, что длительное время в сфере межгосударственного общения отсутствовал институционный аппарат принуждения и международному праву были неизвестны «преступление» и «наказание» в том виде, в каком они существуют в национальном праве. Представители доктрины исходя из цивилистических концепций считали, что возмещение или удовлетворение является единственно возможной санкцией в отношении государства-правонарушителя.

Вторая тенденция получила развитие в связи с наделением функцией принуждения международных организаций, прежде всего ООН, и формированием понятия «международные преступления государств». Основываясь на криминалистических концепциях, ряд юристов-международников начали отстаивать идею уголовной ответственности государства за международные правонарушения и соответственно рассматривать принудительные меры международных организаций как форму наказания государства-правонарушителя, т.е. как особую форму его ответственности, поскольку такие меры выходят за рамки простого возмещения и применяются в централизованном порядке.

Третья тенденция представляет собой синтез двух первых, в результате которого понятие «международно-правовая санкция» получает необычайно широкую трактовку, ибо в качестве таковых стали рассматривать весь комплекс негативных для государства-правонарушителя последствий, включая в него и формы ответственности, и формы санкционного принуждения [2, с. 103–104].

Санкционную международно-правовую ответственность можно рассматривать в широком и узком смысле. В первом случае это обязанность субъекта международного права, прежде всего государства, претерпеть определенные неблагоприятные последствия, предусматриваемые международным правом за совершенное международное правонарушение, которые представляют собой дополнительное правовое обременение. Во втором случае это претерпевание таких последствий. Под дополнительными правовыми обременениями следует понимать неблагоприятные последствия для нарушителя, наступающие сверх тех, которые вытекают из мер предупреждения, пресечения или защиты. Они не сводятся к вынужденному в результате применения этих мер к нарушителю выполнению им нарушенного международно-правового обязательства. Дополнительные обременения могут быть как материального, так и морального плана [3, с. 432].

Необходимо обратить внимание на тот факт, что во внутреннем праве государств отсутствует единообразное употребление термина «санкция». Им обозначают целый ряд понятий. Анализ свидетельствует, что меры, предусмотренные санкциями правовых норм в качестве форм тех или иных видов ответственности в соответствующем объеме, тесно переплетаются, а иногда имеют даже внешнее подобие с мерами, также предусмотренными правовыми предписаниями и осуществляемыми органами государства в качестве средств, призванных обеспечить возложение ответственности на правонарушителя. С помощью и мер принуждения, и мер ответственности, предписываемых санкциями правовых норм, обеспечивается достижение единой цели – соблюдение порядка и законности внутри страны. Именно тесное функционально-целевое единство этих двух разных явлений, равно как и обозначение различных по своей природе правовых предписаний единым термином «санкция», порождает определенную небрежность в использовании данного термина.

Подобную ситуацию можно встретить и в международном праве. Существуют весьма серьезные расхождения относительно того, что представляют собой санкции. Так, термин «международно-правовые санкции» определяют как принудительные меры или формы ответственности, или одновременно и то и другое, или просто структурный элемент международно-правовой нормы. Сам термин «санкция» можно встретить в различных контекстах и словосочетаниях: «международно-правовая санкция», «международная санкция», «санкция нормы международного права», «санкционированные нормы», «международные политические и экономические санкции», «санкции в порядке самопомощи», «санкции международных организаций».

Понятие «международная санкция» определяется как принудительная мера или форма ответственности. В международном праве термин «санкции» используется для обозначения мер, принятых в отношении государства, в установленной процессуальной форме в ответ на правонарушение. Применение международных санкций является одним из самых сложных и важных вопросов в современном международном праве. В докладе Генерального секретаря Организации Объединенных Наций в 2000 году говорится о том, что применение

санкций не всегда приносит одни и те же результаты с точки зрения мотивации для выполнения решений Совета Безопасности ООН, и эффективность их применения все чаще подвергается сомнению, особенно в последние годы. Это связано с рядом серьезных проблем, возникающих при осуществлении международных режимов санкций. Среди наиболее важных проблем – проблема сопутствующего урона населению государства, подвергнувшегося воздействию этих санкций, так называемый «гуманитарный аспект», а также материальный ущерб от режима санкций третьим государствам в результате перерыва в экономических отношениях с государством, против которых направлены санкции. Учитывая отмеченные трудности в практике применения международных санкций, актуальной стала проблема повышения эффективности санкционной политики и превращения санкций в более тонкий инструмент воздействия.

В связи с известными событиями на Украине в 2014 году ряд государств ввели экономические санкции против российских граждан и юридических лиц. Речь идет о так называемых «нацеленных» санкциях. Эти санкции заключаются в различных запретах и ограничениях на владение, пользование и распоряжение имуществом для физических и юридических лиц на территории, государств, эти санкции принявших, и запрете на въезд в соответствующие страны. В международном праве остается дискуссионным вопрос о том, являются ли односторонние меры принуждения законными, имеют ли они легитимный характер, допускает ли принцип суверенного равенства государств возможность законного использования государственных санкций против другого государства или группы государств в одностороннем порядке? Задолго до того, как Совет Безопасности ООН начал применять экономические санкции как основную меру воздействия на государства, деятельность которых угрожает международному миру и безопасности, отдельные страны применяли подобные санкционные механизмы в одностороннем порядке в качестве важного внешнеполитического инструмента, менее опасного в использовании, нежели вооруженные силы, но более серьезного, а подчас и более эффективного, чем сугубо дипломатические средства. Аргумент (который иногда можно услышать еще и сегодня) о том, что экономические санкции являются «мерами принуждения» и поэтому неправомерны, если их принимает одно государство, неубедителен в свете длительной истории применения данного инструмента и того обстоятельства, что с правовой точки зрения экономические санкции оспаривались лишь в отдельных их аспектах, а именно – по мотиву осуществления экстерриториальной юрисдикции.

История знает примеры самых разных санкций: от полных эмбарго до выборочного контроля экспорта и импорта, от ареста активов, блокирования финансовых операций до ограничения мореплавания и авиационного сообщения. Бывали случаи, когда несколько государств действовали заодно; бывало, что отдельные государства действовали самостоятельно (в частности, США, Великобритания и ЕС). Когда США принимали меры по контролю за поведением, направленные за пределы собственной территории, либо применимые не только к гражданам США, то они встречали сопротивление других государств.

В ряде случаев это влекло за собой конфронтацию между США и теми государствами, которые расценивали соответствующие меры как посягательство на их суверенитет. Для обозначения мер, используемых в отношении государства ответственного за противоправное международное деяние потерпевшим государством с целью заставить его выполнять возложенные на него правоотношением ответственности обязательства, ООН предложила использовать термин «контрмеры». Значительную роль в этом процессе сыграла международная судебная практика, избегающая употребление термина «санкции» применительно к односторонним мерам государств и использующая именно термин «контрмеры».

Анализ практики применения международных санкций показывает, что санкции могут в огромной мере способствовать поддержанию международного мира и безопасности, если они применяются не как самоцель, а используются в рамках целостного подхода к урегулированию конфликта, включающего предотвращение, посредничество, поддержание мира. Международные санкции эффективнее всего срабатывают как средство убеждения, а не наказания. Необходимо, чтобы в санкциях присутствовали элементы, стимулирующие их соблюдение. Объект санкций должен понимать, принятие каких шагов от него ожидается. При этом частичное или полное выполнение предъявляемых требований должно вызывать соответствующую реакцию со стороны Совета Безопасности ООН, проявляющуюся в ослаблении режима международных санкций или в их снятии.

Важнейшей задачей в настоящее время выступает обеспечение легитимности международных санкций. Так, поддержание мира и безопасности в значительной мере зависит от общего понимания того, когда применение международно-правовых санкций легитимно. В связи с этим при принятии решения о введении международных санкций необходимо исходить прежде всего из того, чтобы санкции содействовали поддержанию международного мира и безопасности и были легитимными с точки зрения положений Устава ООН и иных норм международного права. Представляется необходимым при принятии Советом Безопасности ООН решения о введении санкций учитывать следующие базовые критерии легитимности: серьезность угрозы; правильная цель; крайнее средство; соразмерность средств [1, с. 29]. Однако одним из принципиальных и не находящихся разрешения остается вопрос об оказании помощи третьим государствам, пострадавшим от введения режима санкций.

Устоявшейся классификации форм и видов санкционной ответственности в международном праве нет. В отечественной науке обычно различают две формы такой ответственности: материальную и нематериальную (называемую иногда морально-политической или политической, что вряд ли верно, так как, по сути, это тоже юридическая ответственность). Каждая из этих форм подразделяется на виды. Видами материальной ответственности, как правило, являются репарации и реституции. Под реституцией понимается восстановление в прежнем положении, а под репарацией – возмещение причиненного ущерба в денежном выражении и посредством поставок различного рода объектов (обо-

рудования, продуктов и т.д.). Разновидностями нематериальной ответственности выступает ряд разнообразных мер, начиная с принесения извинений и заканчивая временной оккупацией части или всей территории государства, влекущей за собой ограничение или временное лишение его международной дееспособности. В западной доктрине термин «репарация» употребляется в самом широком смысле как родовое понятие, охватывая любые меры, принятия которых сторона, предъявляющая претензию, ожидает от нарушителя: компенсацию, реституцию, сатисфакцию. При такой интерпретации репарации она будет означать любую форму или любой вид ответственности, исключая временное лишение дееспособности. Следует подчеркнуть, что материальная и нематериальная ответственность могут комбинироваться в различных сочетаниях.

#### **Список использованных источников**

1. Кешнер, М. В. К вопросу о проектах совершенствования и преобразования международных санкций / М. В. Кешнер // Российский юридический журнал. – 2013. – № 4. – С. 26–29.
2. Курдюков, Г. И. Соотношение ответственности и санкций в международном праве: доктринальные подходы / Г. И. Курдюков, М. В. Кешнер // Журнал российского права. – 2014. – № 9. – С. 103–115.
3. Международное право : Учебник / Отв. ред. С. А. Егоров. – М. : Статут, 2014. – 1087 с.

## **ОБРАЗОВАНИЕ ЗОЛОТОЙ ОРДЫ**

**С. А. Планкин**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Золотая Орда – огромное государство, территория которого простиралась от р. Дуная на западе до р. Иртыша на востоке, южные территории включали Тебриз (Иран), северные – Башкирию и Волжскую Булгарию. Империя-феномен, включившая в себя огромные территории с разным этническим населением, разным вероисповеданием, просуществовавшая сравнительно короткий срок – всего 200 лет, имевшая огромное влияние на развитие и становление Русского государства.

В 1224 году Чингисхан фактически разделил свою империю между своими сыновьями. Старшему из которых, Джучи, достались земли наиболее удаленные на запад от Монголии. Основным ядром этих земель был Дешт-и-Кыпчак, который предполагалось покорить в результате западного похода монголов. Однако конфликт со своим братом Чагатаем, а затем ссора с отцом, которого он упрекал в безрассудстве в отношении земель и людей, многое изменил.

Как отмечал известный ученый В. Г. Тизенгаузен: «... стало проникать желание восстать против своего отца; он сказал своим приближенным: «Чин-

гис-хан сошел с ума, что губит столько народу и разрушает столько царств. Мне кажется более целесообразным умертвить отца на охоте, сблизиться с султаном Мухаммедом, привести это государство в цветущее состояние и оказать помощь мусульманам. Поведал о таком замысле брат его Чагатай и известил отца об изменническом плане и намерении брата. Узнав, Чингис-хан послал доверенных лиц своих отравить и убить Туши» [7, с. 14].

Другие авторы отмечают, что Джучи вообще отказался выполнять приказ отца о завоевании северных земель и тем самым пал в немилость. Перед тем Чингис-хан приказал Джучи двинуться в поход на завоевание и покорить северные области, как то: Келар, Башкирд, Урус, Черкес, Дешт-и-Кипчак и другие области тех краев, «а так как он, уклонившись от этого дела, отправился во свояси, то Чингис-хан чрезвычайно разгневался и сказал: «Не видать ему милости, я предам его казни» [7, с. 64]. Тем не менее до прямого военного столкновения между отцом и сыном не дошло. Точная дата смерти Джучи не известна, как и его точная дата рождения. Можно лишь говорить о начале 1226 г. (или конец 1225 г.), по некоторым другим источникам – 1227 г. Умер Джучи приблизительно в возрасте 40 лет.

На его место Чингис-хан возводит Бату, одного из старших сыновей Джучи. Стоит отметить, что Бату не являлся старшим из сыновей Джучи, и вопрос: «Почему Чингис-хан отдаёт во владение Улус Джучи именно ему?» до сих пор остается дискуссионным.

Бату (ок. 1209–1255/1256) – монгольский полководец и государственный деятель, сын Джучи, внук Чингисхана. После смерти отца в 1227 г. стал правителем улуса Джучи, после смерти деда в том же году был признан старшим среди чингизидов второго поколения.

О первых десяти годах правления Бату-хана в источниках мало сведений. Вероятнее всего, в это время Бату безуспешно пытался вести завоевания Дешт-и-Кипчака силами своего улуса. В 1228 г. или в 1229 г. он присутствовал на всемонгольском курултае, на котором Угедей был провозглашен великим ханом. И только в 1235 г., на курултае было решено оказать мощную поддержку Бату в новом походе на запад. Его войско было усилено отрядами еще нескольких монгольских принцев и лучшим полководцем Чингисхана Субедеем, одержавшим победу над русско-половецкими силами на реке Калке в 1223 г.

На втором курултае мнение утвердилось на том, «чтобы обратить победоносный меч на голову вождей русских и асских за то, что они поставили ногу состязания на черту сопротивления. На это дело были назначены из царевичей: Менгу-каан, Гуюк, Кадакан, Кулькан, Бури, Байдар и Хорду с Тангутом, которые оба отличались стойкостью на поле битвы, да Субутай-бахадур» [7, с. 85]. Численность армии монголов на сегодняшний день оценивается в цифру около 200 тысяч кочевников, непосредственно против Руси из которых выступало около 130 тысяч. Хотя опять же этот вопрос один из наиболее дискуссионных. Татары утверждают, «будто у них такое множество бойцов, что его можно разделить на 40 частей, причем не найдется ещё мощи на земле, какая была бы в состоянии противостоять одной их части. Далее говорят, что в войске у них 135 тысяч отборнейших воинов их закона в строю» [1, с. 35].

В известном источнике «Юань ши» говорится о походе 1234 г. «на кипчаков, русских и болгаров» [5, с. 37].

Весной 1236 г. монголы двинулись на Запад возглавляемые ханом Бату. Первой целью на пути монгольских завоевателей стала Волжская Булгария, которая была покорена к 1237 году, а столица – город Булгар была сожжена. «В пределах Булгара царевичи соединились; от множества войск земля стонала и гудела, а от многочисленности и шума полчищ столбенели дикие звери и хищные животные. Сначала они силой и штурмом взяли город Булгар, который известен во всем мире своей недоступностью и большой населенностью. Для примера подобным им, жителей его (частью) убили, а (частью) пленили» [7, с. 23]. Далее последовала очередь русских княжеств. В 1237–1238 гг. были покорены Рязанское и Владимирское княжества. Объявлено было движение на Новгород, от завоевания которого пришлось отказаться в связи с приближающейся весной, с её разливами, болотами и др. В 1240 г. был захвачен Киев, после взятия которого перед Бату открывалась дорога на Запад. В 1240–1242 гг. его войска опустошили Польшу и Венгрию. Однако эти страны Бату не удержал и в 1242–1243 гг. возвратился через Валахию и Молдавию в Дешт-и-Кипчак. Поход на запад Бату прекратил отчасти из-за своей ссоры с царевичами Гуюком и Бури, бывшими в его войске, отчасти из-за известия о смерти великого хана Угэдея [4, с. 41]. Так же высказывается мнение, что перед силами монголов изначально была поставлена задача провести разведывательный поход (подобно походу на Русь 1223 года), а окончательное завоевание предполагалось осуществить позднее [9, с. 8].

Отход монголов в степь происходил без крупных боевых действий, так Болгария согласилась выплатить дань. Таким образом, в результате этих походов на территории Дешт-и-Кипчака и соседних с ним областей образовалось государство, именуемое в восточных источниках Улус Джучи, или Синяя Орда. Название Золотая Орда впервые упоминается в «Казанской Истории» 1566 г. В ту пору Русская земля находилась «под басурманским ярмом Золотой Орды» [5, с. 450]. Вероятнее всего, это название происходит от того, что парадный шатер хана Бату был позолочен [8, с. 43].

Вернувшись в низовья Волги, Бату основывает там свою столицу – город Сарай-Бату. «Новый город, построенный Бату на Этилии» [2, с. 184]. Много было преимуществ у Поволжья, чтобы избрать его центром нового государства. С одной стороны, здесь пролегла магистраль караванной торговли, с другой – отсюда было ближе к другим монгольским государствам, в том числе и Монголии, центру Монгольской Империи. Немалую роль сыграло и то, что здесь легко было сочетать оседлое и кочевое хозяйство [4, с. 47].

Город становится политическим и экономическим центром Золотой Орды не только благодаря хорошему географическому положению, но также благодаря грамотной политике правителя. Купцы со всех сторон привозили ему товары; все, что бы то ни было, он брал и за каждую вещь давал цену в несколько раз больше того, что она стоила. Султанам Рума, Сирии и других стран он давал льготные грамоты и ярлыки, и всякий, кто приходил к нему на службу, без пользы не возвращался [4, с. 44].

Бату слыл справедливым и добрым правителем, который относился к проблемам своих подданных с большой долей участия. После того стали отправляться к Бату цари и принцы, князья и купцы и все обиженные и лишенные отечества. Он возвращал каждому из них вотчины и княжества, снабжал их грамотами, и никто не смел сопротивляться его воле [4, с. 45].

Обязательно стоит отметить политику веротерпимости, которую хан проводил в своем государстве. Как известно, Орда была не только многонациональным, но и многоконфессиональным государством [7, с. 21]. Историк церкви Е. Е. Голубинский выделял три причины веротерпимости татар. Во-первых, татары были язычниками, а язычники рассматривали все окружающие религии и их богов как истинные. Во-вторых, существовала причина политическая, а именно необходимость поддерживать мирные отношения с покоренными народами [3, с. 19–22].

Мы можем проследить в этом стремлении Бату сохранить и укрепить свое государство и дать ему возможность просуществовать долгие года при помощи налаживания системы жесткой феодальной эксплуатации. Он наладил систему взимания дани со всех зависимых земель, создал аппарат взимания налогов оседлого и кочевого населения, а также ремесленников и купцов. И многое сделал для того, чтобы в кратчайшие сроки вернуть завоеванным областям торговую жизнь, которая была прервана монгольским завоеванием [4, с. 50].

Азиатскими территориями Золотой Орды управлял старший брат Бату, Орда, которому подчинялись другие братья, Шибан и Тоган Тэмур, а после – их наследники. О них мало что известно, за исключением тех моментов, когда они вмешивались в распри русских князей.

Итальянские торговые поселения в крымских Кафе (совр. Феодосия), Судак и Керчи продолжали принадлежать генуэзцам и венецианцам. Им была предоставлена некоторая независимость в обмен на услуги. Итальянцы проживали также и в Сарае.

Среди русских земель Бату подчинил себе Смоленское, Черниговское, Северское, Переяславль-Новое, Муромское, Рязанское и Ростово-Суздальское княжества на востоке; на западе Новгородская земля, Полоцкое, Волынское, Галицкое, Киевское и Пинское княжества.

При дворе князей находились «даругачи» или «баскаки» – политические представители монголо-татар и сборщики дани. Сначала для сбора дани татары посылали мусульман из Хорезма, но потом заменили их, поскольку тех ненавидели. Осуществляя общее руководство над завоеванными землями, татары следили за тем, чтобы русские князья продолжали ссориться между собой и не заключали союзов. Одному из князей жаловался титул великого князя, и его татары в любой момент могли отобрать и передать другому.

Интересы князей и бояр отличались от интересов крестьян и горожан, и иногда правители даже стремились выслужиться перед татарами, если их власть не была слишком обременительной. Гораздо чаще сопротивление татарам оказывали непривилегированные классы.



Пристально следить за отношениями с русскими князьями и их соперниками, великими князьями литовскими, татарам приходилось еще и потому, что они не получали никакой поддержки со стороны своих сородичей в Азии [8, с. 43].

К сожалению, слова источников обо всем этом очень скупы, они дают только самые суммарные замечания, вследствие чего с именем Бату нельзя точно связать ни одного конкретного мероприятия [4, с. 50].

Таким образом, хотя Золотая Орда и называлась улусом Джучи, сам Джучи не сыграл ни какой роли в судьбе Золотоордынского государства. Первым правителем был хан-завоеватель Бату, который фактически начал править в своем государстве с 1236 г., с завоевания всего Дешт-и-Кипчака, создав мощное государство.

#### **Список использованных источников**

1. Аннинский, С. А. Известия венгерских миссионеров XIII–XIV вв. о татарах и Восточной Европе / С. А. Аннинский // Исторический архив. – Т. III. – М.–Л., 1940. – 112 с.
2. Гильом де Рубрук. Путешествие в Восточные страны / Гильом де Рубрук. – М. : Государственное издательство географической литературы, 1957. – 192 с.
3. Голубинский, Е. Е. Порабощение Руси монголами и отношение ханов монгольских к русской церкви или к вере русских и их духовенству / Е. Е. Голубинский. – Сергиев Посад, 1893. – 55 с.
4. Греков, Б. Д. Золотая Орда / Б. Д. Греков, А. Ю. Якубовский. – М. : Госполитиздат, 1941. – 208 с.
5. Источниковедение истории Улуса Джучи (Золотой Орды). От Калки до Астрахани. 1223–1556. / сост. М. А. Усманов, И. Вашари, Х. Гёкеньян, Д. М. Исхаков и др. – Казань, 2001. – 428 с.
6. Кунцевич, Г. З. История о Казанском царстве, или Казанский летописец / Г. З. Кунцевич. – СПб. : Тип. И. Н. Скороходова, 1905. – 696 с.
7. Тизенгаузен, В. Г. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды / В. Г. Тизенгаузен. – Т. 2. – М. : Издательство академии наук СССР, 1941. – 307 с.
8. Филлипс, Э. Д. Монголы. Основатели империи Великих ханов / Э. Д. Филлипс ; пер. с англ. О. И. Перфильева. – М. : Центрполиграф, 2004. – 100 с.
9. Rogers, Greg S. An Examination of Historians' Explanations for the Mongol Withdrawal from East Central Europe / Greg S. Rogers // East European Quarterly. Spring. – 1996. – Vol. 30. – No. 1. – PP. – 3–26.

## **НЮРНБЕРГСКИЙ ТРИБУНАЛ И ЕГО ИСТОРИКО-ПРАВОВОЕ ЗНАЧЕНИЕ**

**Ю. Е. Паулова, Н. В. Плотникова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

К Нюрнбергскому процессу на протяжении всей послевоенной мировой истории проявлялся и проявляется до сих пор устойчивый интерес историков, юристов, социологов. Литература о разгроме идеологии и практики национал-

социализма на правовом поле исчисляется многими томами. В ней глубоко исследованы подготовка судебного процесса, его ход, многие документы, в том числе устав и приговор Международного военного трибунала, вынесенный главным военным преступникам: государственным, военным руководителям нацистской Германии, а также лицам, возглавлявшим систему карательных органов [3, с. 20].

Подписание соглашения о судебном преследовании и наказании главных военных преступников и об учреждении Международного военного трибунала произошло в Лондоне 8 августа 1945 года. Его подписали представители четырех правительств разных стран: СССР, США, Великобритании и Франции.

Вскоре Международный военный трибунал (МВТ) стали называть «судом народов». Учитывая время принятия решения, оно получило широкое одобрение в мире, и к нему официально присоединилось еще 19 государств [7, с. 192].

Для проведения судебного процесса был учрежден Комитет главных обвинителей. Вопросы организации обвинения, правам и обязанностям обвинителей был посвящен раздел III Устава МВТ. Согласно Уставу, каждая из подписавшихся сторон назначала главного обвинителя для расследования дел и обвинения главных военных преступников. Каждое из четырех правительств, участвовавших в образовании Международного трибунала, назначило в его состав главного обвинителя, одного члена и одного заместителя. Решения принимались большинством голосов. Процесс велся на русском, английском, французском и немецком языках и был построен на сочетании процессуальных порядков всех представленных в Международном трибунале государств. От Советского Союза главным обвинителем выступал Р. Руденко, от США – Р. Джексон, от Великобритании – генеральный прокурор сэра Х. Шоукросс, от Франции – Ф. де Ментон, позже на процессе его заменил Ш. де Риб.

Процесс начался 20 ноября 1945 года и продолжался до 1 октября 1946 года. Перед трибуналом предстали 24 военных преступника, входивших в высшее руководство фашистской Германии – Геринг, Гесс, Риббентроп, Кейтель, Кальтенбруннер, Розенберг и др. Обвинители выступили против них, как действующих индивидуально, так и в качестве членов любой из следующих групп или организаций, к которым они, соответственно, принадлежали [6].

Впервые был рассмотрен вопрос о признании преступными некоторых политических и государственных институтов – руководящего состава фашистской партии НСДАП, штурмовых (СА) и охранных (СС) ее отрядов, службы безопасности (СД), тайной государственной полиции (гестапо), правительства, верховного командования и генерального штаба.

В соответствии со ст. 6 Устава МВТ под юрисдикцию Трибунала попадали следующие преступления, влекущие за собой индивидуальную ответственность:

- 1) преступления против мира (планирование, подготовка, развязывание или ведение агрессивной войны или войны в нарушение международных договоров, соглашений или заверений);

2) военные преступления (нарушение законов и обычаев войны; убийства, истязания гражданского населения оккупированной территории, военнопленных, заложников; увод в рабство; ограбление общественной или частной собственности; бессмысленное разрушение городов и деревень; разорение, не оправданное военной необходимостью, другие преступления);

3) преступления против человечности (убийства, истребление, порабощение, ссылка и другие жестокости, совершенные в отношении гражданского населения; преследования по политическим, расовым или религиозным мотивам с целью осуществления любого преступления, подлежащего юрисдикции Трибунала, независимо от того, являлись ли эти действия нарушением внутреннего права государства, где они были совершены, или нет).

Руководители, организаторы, подстрекатели и пособники, участвовавшие в составлении общего плана или заговора, направленного к совершению любых из вышеприведенных преступлений, должны были нести ответственность за все действия, совершенные любыми лицами с целью осуществления такого плана [9, с. 42–43].

Что касается преступлений нацистов против мира, то нацистская Германия спланировала, подготовила и развязала агрессивные войны против Польши 1 сентября 1939 года, против Югославии и Греции в апреле 1941 года, против СССР – 22 июня 1941 года. Грубо нарушив международные обязательства уважать нейтралитет Бельгии, Голландии, Люксембурга, Дании и Норвегии, Германия в период с апреля по май 1940 года вторглась в эти государства и оккупировала их. Ранее, в 1938–1939 гг., применив угрозу вооруженной силы, Германия оккупировала Австрию и Чехословакию. Весной-летом 1940 года жертвой агрессивной политики фашистской Германии стала Франция [4, с. 21].

Германские вооруженные силы, войска СС, подразделения СД, иные карательные формирования практически повсеместно совершали многочисленные военные преступления. На оккупированных территориях широко практиковался угон гражданского населения на принудительные работы в Германию. По данным У. Ширера, на конец сентября 1944 года в германском рейхе было около 7,5 миллиона иностранных рабочих из стран Западной и Восточной Европы. Подавляющее большинство из них было мобилизовано насильно, привезено в Германию в товарных вагонах, как правило, без пищи, воды, элементарных санитарных условий. Размещенные в специальных лагерях угнанные в Германию не только принуждались к непосильному труду, но и подвергались издевательствам, женщины – сексуальным надругательствам, обрекались на голод и смерть. «Дикая и безжалостная охота за людьми» – так характеризовал чиновник немецкой гражданской администрации акции по мобилизации рабочей силы в Польше. В других странах эта охота была ничуть не гуманней.

Жестокому обращению подвергались военнопленные, особенно граждане СССР. Вопреки положениям Гагской и Женевской конвенций примерно 500 тысяч советских военнопленных использовались на работах в военной промышленности и в частях вермахта. Фельдмаршал Кейтель издавал специальные директивы германским войскам о недопустимости «рыцарского отношения к

русским пленным». По неполным подсчетам У. Ширера, около двух миллионов советских военнопленных погибли в немецком плену [11, с. 415–416].

Преступления против человечности охватывали практически все направления нацистского террора, а именно: преследование и физическое истребление расово неполноценных народов (евреев, цыган, крымчаков, славян); преследование и физическое истребление всех лиц, проявлявших нелояльность к нацистским режимам и идеологии; преследование и физическое истребление представителей народов оккупированных государств, активно боровшихся за свою свободу и независимость, а также лиц, им сочувствующих.

На Нюрнбергском процессе подсудимые пользовались широким набором процессуальных гарантий своих прав. Так, они получили для ознакомления обвинительное заключение за 30 дней до начала процесса. Из 403 судебных заседаний, 16 тыс. страниц стенограммы которых стали настоящим обвинительным документом нацизму, не было ни одного закрытого, а в зал заседания было выдано 60 тыс. пропусков. В ходе процесса были допрошены несколько сот свидетелей, рассмотрено более 300 тыс. письменных показаний и более 5 тыс. подлинных документальных доказательств (в основном официальные документы германских министерств и ведомств, генштаба, военных концернов и банков). Один только подсудимый, Г. Геринг, выступал на процессе в течение двух дней. Подсудимые располагали услугами 27 адвокатов (по своему выбору или по назначению из немецких юристов), которым помогали 54 ассистента-юриста и 67 секретарей. Были удовлетворены ходатайства о вызове 61 свидетеля защиты [6, с. 178].

Непосредственно на заседаниях суда присутствовал 21 обвиняемый. В тюрьме покончил с собой Роберт Лей, возглавлявший профсоюзы Германии («Трудовой фронт»). Заочно судили Бормана, являвшегося руководителем канцелярии НСДАП и ближайшим советником Гитлера. Смертельно больным оказался Густав Крупп – крупнейший промышленный магнат Германии.

Приговор Нюрнбергского трибунала был оглашен 1 октября 1946 года. 12 главных военных преступников были приговорены к смертной казни через повешение (Геринга, Риббентропа, Кейтеля, Кальтенбруннера, Розенберга, Франка, Фрика, Штрейхера, Заукеля, Зейсс-Инкварта, Бормана (заочно), Йодля (был посмертно оправдан при пересмотре дела мюнхенским судом в 1953 году); трое преступников – к пожизненному заключению (Гесса, Функа, Редера); и четыре преступника – к тюремному заключению на сроки от 10 до 20 лет. Трибунал признал преступными СС, гестапо, СД и руководящий состав нацистской партии.

Союзнический Контрольный совет для Германии на основании положений Лондонского соглашения и Устава Трибунала рассмотрел просьбы о помиловании, представленные ему осужденными и их защитниками, и отклонил их. 16 октября 1946 года приговор был приведен в исполнение. Последовавшие за этим судебные процессы в Германии и других странах осудили на основе принципов, выработанных в Нюрнберге, в общей сложности более 70 тысяч нацистов и их пособников.

Историческое значение Международного военного трибунала заключается в том, что он объединил в себе две правовые системы, континентальную и англосаксонскую. Была закреплена специфическая модель судопроизводства, в основу которой были положены принципы как состязательного, так и инквизиционного уголовного процесса. Трибунал объединил судей и представителей обвинения четырех стран – Советского Союза, США, Франции и Великобритании. Также необходимо отметить, что на судебном процессе над фашистскими преступниками в качестве наблюдателей присутствовали еще представители более 20 стран.

Примечательна вступительная речь Р. Руденко, произнесенная им 8 февраля 1946 года об исторической значимости Нюрнбергского трибунала: «Господа судьи! Я приступаю к своей вступительной речи, завершающей первое выступления главных обвинителей на данном процессе, с полным сознанием его величайшего исторического значения.

Впервые в истории человечества правосудие сталкивается с преступлениями такого масштаба, вызвавшими такие тяжелые последствия.

Впервые перед судом предстали преступники, завладевшие целым государством и самое государство сделавшие орудием своих чудовищных преступлений.

Впервые, наконец, в лице подсудимых мы судим не только их самих, но и преступные учреждения и организации, ими созданные, человеконенавистнические «теории» и «идеи», ими распространяемые в целях осуществления давно задуманных преступлений против мира и человечества...» [8, с. 571].

Впервые произошел судебный процесс, имеющий практическую значимость для всего человечества. На скамье подсудимых находились лица, несущие ответственность за антигуманную деятельность, которая вышла за пределы одной страны и привела к ужасающим по своей тяжести последствиям.

В основу обвинения были положены документы, собранные в 690 ящиков, в каждом из которых содержалось до полторы тысячи страниц. Было собрано около 200 000 письменных показаний свидетелей, а также выступления самих нацистских лидеров, документальные фильмы и кинохроника. Представленные в ходе судебного процесса доказательства убедительно показали преступный характер целей правителей нацистской Германии.

Практическое значение Нюрнбергского процесса заключается в нескольких аспектах. Прежде всего, его решения привели к созданию специальной отрасли в международном праве – международному уголовному праву. Были сформулированы основные принципы и нормы в данной отрасли, которые в дальнейшем стали основой для последующих международных трибуналов.

Можно выделить несколько достижений и новшеств в международном праве, которые берут начало от Нюрнбергского военного процесса.

1. Было сформировано понятие «тягчайшие международные преступления». В качестве тягчайших международных преступлений в уставе Международного военного трибунала в Нюрнберге названы преступления против мира, военные преступления и преступления против человечности.

2. Агрессия признавалась тягчайшим международным преступлением, которое направлено против всего международного сообщества, а не только против конкретного государства, на которое совершается вооруженное нападение. Понятие агрессии включает признак инициативы, планирования, подготовки и применения каким-либо государством силы первым. Самооборона, даже с применением вооруженной силы, согласно уставу ООН, не считается актом агрессии [1, с. 17–18].

3. Создана основа для международных судебных учреждений. Нюрнбергский военный трибунал послужил основой для создания таких военных судов, как трибунал для Дальнего Востока, Руанды, Югославии.

4. Сформирован принцип уголовной ответственности должностных лиц, совершивших международные преступления. Ранее руководители стран, определяющие внутреннюю и внешнюю политику государства, были защищены государственным суверенитетом. Нюрнбергский процесс стал первым судом в истории, который признал незаконным и недействительным такой иммунитет руководителей стран. Был создан прецедент подсудности высших должностных лиц международному суду.

Индивидуальная международная ответственность физических лиц за совершение международных преступлений и подведомственность этих преступлений международному трибуналу является не только формой политической ответственности, но и одним из законных оснований ограничения суверенитета государства.

5. Впервые были сформированы международно-правовые нормы о самом массовом и чудовищном преступлении за всю историю человечества – геноциде.

6. Принципы и нормы, сформулированные в уставе и приговоре Нюрнбергского трибунала, легли в основу послевоенных международных документов, направленных на предотвращение геноцида, агрессии и военных преступлений против человечества.

В 1950 году Комиссия международного права (КМП) сформулировала и представила Генеральной Ассамблее ООН принципы международного права, содержащиеся в Уставе и обвинительном приговоре Нюрнбергского трибунала. Доклад КМП содержит следующие основополагающие начала международного правосудия:

– преступления международного характера совершаются людьми, а не абстрактными категориями. Нормы международного права могут быть соблюдены только в случае наказания отдельных лиц, совершающих такие преступления;

– в международном праве уголовная ответственность существует даже в том случае, если в праве отдельного государства не установлено наказание за международные преступления;

– исполнение приказа своего правительства или вышестоящего в ранге государственной службы не освобождает лицо от ответственности по международному праву, если сознательный выбор был для него возможен. Примеча-

тельны слова главного обвинителя от Великобритании Х. Шоукросса о выполнении военных приказов: «Наступает момент, когда человек должен отказаться повиноваться своему руководителю, если он в то же время хочет повиноваться своей совести» [2, с. 59];

– не могут использовать иммунитет лица, стоящие на руководящих должностях глав государства или ответственного должностного лица правительства. Впервые был опровергнут средневековый постулат «короли подсудны лишь Богу» и создан прецедент подсудности первых лиц государства полномочному органу международной юстиции;

– лица, нарушающие законы ведения войны, не могут оставаться безнаказанными на основании того, что они действуют в соответствии с распоряжением государства, если государство выходит за пределы своей компетенции в данном вопросе, предоставляемой ему международным правом.

Нюрнбергские принципы, закрепившие международную уголовную ответственность физических лиц за совершение международных преступлений, стали основополагающими принципами международного уголовного, процессуального и уголовно-исполнительного права [10, с. 43].

Основополагающие принципы Нюрнбергского уголовного судопроизводства, сформированные в Уставе и Приговоре Нюрнбергского трибунала, были значительно расширены в Римском Статуте. Данные принципы можно разбить на следующие категории: права и обязанности лиц, участвующих в деле; принципы расследования и уголовного преследования; принципы представления доказательств и доказывания; принципы судебного разбирательства; принципы назначения наказания; принципы обжалования и пересмотра приговора суда.

Устав и Приговор Нюрнбергского трибунала являются важнейшим историко-правовым итогом разгрома нацистской Германии и важными юридическими документами в становлении международного уголовного правосудия. Положения, признанные Уставом Трибунала, составили основу принципов международного уголовного правосудия и нашли свое отражение в Римском Статуте, учредившем международный уголовный суд.

#### **Список использованных источников**

1. Аванесян, В. В. Нюрнбергский трибунал и геноцид / В. В. Аванесян // Общество и право. – 2011. – № 3. – С. 17–21.
2. Берлявский, Л. Г. 65-летие Нюрнбергского процесса над главными нацистскими преступниками: уроки истории / Л. Г. Берлявский // Российская юстиция. – 2011. – № 10. – С. 57–60.
3. Гладких, В. В. Нюрнбергский процесс как фактор неотвратимости наказания нацистских преступников / В. И. Гладких, В. А. Прошин // Российский следователь. – 2015. – № 10. – С. 19–23.
4. Гладких, В. В. Нюрнбергский процесс как фактор неотвратимости наказания нацистских преступников / В. И. Гладких, В. А. Прошин // Российский следователь. – 2015. – № 10. – С. 19–23.
5. Куликова, Г. Л. Участие государственных обвинителей в разбирательстве уголовных дел в составе группы / Г. Л. Куликова // Законность. – 2014. – № 2. – С. 14–19.

6. Международное право : учебник. – 5-е изд., перераб. и доп. / отв. ред. С. А. Егоров. – М. : «Статут»; СПС «Консультант плюс», 2014.
7. Мелехин, А. В. Судебная власть Российской Федерации. Курс лекций / А. В. Мелехин. – М. : СПС «Консультант плюс». – 2012. – 292 с.
8. Нюрнбергский процесс : сборник материалов : в 8 т. Т. 1. – М. : Юрид. лит., 1987. – 688 с.
9. Полянский, Н. Н. Международный военный трибунал / Н. Н. Полянский ; под ред. Н. М. Рычкова. – М. : Юрид. изд-во Минюста СССР, 1946. – 321 с.
10. Сафиулина, И. П. Нюрнбергские принципы и их влияние на формирование международных уголовных судов в современных условиях : дис. ... канд. юрид. Наук / И. П. Сафиулина. – Казань, 2003.
11. Ширер, У. Крах нацистской империи / У. Ширер ; пер. с англ. – Смоленск, 1999. – 736 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОГО СТАТУСА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ШКОЛЕ**

**А. В. Плотников**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Тема конституционно-правового статуса РФ в школе изучается на уроках обществознания и права в рамках изучения дисциплины Конституционного права. Конституционное право является ведущей отраслью российской правовой системы, так как именно Конституционное право устанавливает основные начала и исходные принципы для других отраслей российского права.

Тема конституционно-правового статуса Российской Федерации является одной из главных тем Конституционного права, так как именно конституционно-правовой статус страны объединяет в себе все основополагающие принципы построения Российского государства.

В рамках изучения темы конституционно-правового статуса РФ затрагиваются ведущие темы Конституционного права: изучаются принципы построения и разделения ветвей власти в стране, рассматриваются вопросы о суверенитете государства, о едином гражданстве в стране, о единой территории государства, о верховенстве Конституции и т.д.

Важно отметить тот факт, что конституционно-правовой статус РФ представлен в конституционно-правовых элементах РФ и конституционно-правовых характеристиках РФ.

К числу конституционно-правовых элементов относятся:

- суверенитет Российской Федерации;
- единая территория;
- государственный язык;
- единое гражданство;
- наличие высших органов государственной власти;
- единая правовая система;



- наличие Конституции как высшего закона государства;
- единое экономическое пространство;
- государственные символы;
- право участия в межгосударственных объединениях.

К числу конституционно-правовых характеристик РФ относят следующие положения о строении Российского Государства:

- 1) федеративное;
- 2) республиканское;
- 3) светское;
- 4) социальное;
- 5) правовое;
- 6) демократическое.

Особенностью изучения конституционно-правового статуса РФ в школе является то, что данная тема изучается в «разложенном» виде: т.е. изучаются отдельно элементы конституционно-правового статуса и отдельно конституционно-правовые характеристики российского государства. Темы «Конституционно-правовой статус Российской Федерации» в учебном плане и учебной программе по обществознанию нет. Основные положения и понятия конституционно-правового статуса Российской Федерации передаются через отдельные параграфы и отдельные темы учебного курса обществознания в рамках Конституционного права.

Основным источником для изучения конституционно-правового статуса Российской Федерации является Конституция РФ. Изучение Конституции РФ в школе происходит на уроках «Окружающего мира» (1–4 классы), «Обществознания» (5–9 классы), «Право» (профильный уровень, 10–11 класс).

С 1–4 классы на уроках окружающего мира изучается общая информация о Конституции Российской Федерации как об основном законе государства, а также рассматриваются основные характеристики Российского государства. В начальной школе учащиеся изучают азы конституционного строя Российской Федерации, знакомятся с государственными символами страны: флагом, гербом, гимном. Также рассматривается структура Конституции РФ, ее основные элементы. Ведущими методами обучения в начальной школе являются словесный и наглядный методы.

Например, в учебнике «Окружающий мир» А. А. Плешакова [3] затрагиваются следующие темы, напрямую или косвенно связанные с конституционно-правовым статусом РФ:

в 1-м классе: Что такое Родина? Что мы знаем о народах России? Что мы знаем о Москве?

во 2-м классе: Родная страна. Город и село. Россия на карте. Путешествие по Москве.

в 3-м классе: Человек. Общество. Что такое деньги. Государственный бюджет страны.

в 4-м классе: Основной закон России. Мы – граждане России. Славные символы России.

С 5–9 классы учащиеся более подробно рассматривают государственную власть, изучают основные понятия о праве, государстве, рассматривается проблема взаимоотношений человека и государства. Особое место уделяется основным характеристикам Российской Федерации, изучаются права и свободы человека и гражданина.

В 5–6 классе изучение конституционного права на уроках обществознания происходит в рамках блока «Закон – источник моих прав». На данных уроках учащиеся узнают о роли права в жизни государства и гражданина, узнают, что такое закон и чем законы отличаются от других правил поведения в обществе. Также изучаются права и обязанности детей и родителей, права и обязанности школьников.

С 7 по 9 классы происходит более углубленное изучение конституционно-правовых норм. Так, в учебнике обществознания под редакцией Л. Н. Боголюбова конституционно-правовой статус России затрагивается в блоках «Право» и «Политика» и раскрывается в следующих параграфах: «Политика и власть», «Государство», «Политические режимы», «Правовое государство», «Гражданское общество и государство», «Участие граждан в политической жизни», а также параграфах «Конституция Российской Федерации», «Основы конституционного строя Российской Федерации» и «Права и свободы человека и гражданина». [1]

В средней школе происходит закрепление, систематизация и обобщение знаний, полученных в начальной школе. Для изучения основ конституционного строя Российской Федерации используются комбинированные уроки. Ведущие методы обучения в средней школе – наглядный и словесный методы. В конце изучения блока «Конституционного права» проводится устный опрос по пройденному материалу.

В 10–11 классах на уроках «Право» в рамках темы «Конституционное право» более детально изучается государственная власть Российской Федерации, государственное устройство, законодательная, судебная и исполнительная власть РФ. Углубляются знания о суверенитете страны, о едином гражданстве РФ, о федеративном устройстве Российской Федерации. Для изучения конституционно-правового статуса могут быть использованы различные типы и виды уроков: уроки-семинары, круглые столы, дискуссии, игры. В 10–11 классах могут быть использованы различные формы обучения для лучшего усвоения теоретического юридического материала учащимися. В конце изучения блока «Конституционного права» проводится письменный опрос по пройденному материалу. [2]

Детальное изучение Конституции РФ, конституционно-правового статуса Российской Федерации в школе также может быть рассмотрено в рамках элективного курса «Основы конституционно-правового статуса РФ». Программа курса должна быть составлена на основе Федерального компонента государственного стандарта общего образования по обществознанию [4].

Главная цель курса – углубленное изучение основ конституционного строя РФ, конституционно-правового статуса РФ, форм территориального

устройства, конституционного статуса личности в РФ, прав и обязанностей человека и гражданина, организации и деятельности государственных органов власти и органов местного самоуправления.

Задачи курса:

– воспитательные: формирование высокого уровня правовой культуры и правосознания школьников; воспитание гражданина правового и демократического государства; воспитание гражданской ответственности, уважения прав и свобод других граждан; обеспечение понимания ценности прав и свобод гражданина; воспитание уважения к правам и свободам другого человека и гражданина, соблюдения норм правопорядка;

– образовательные: формирование у учащихся знаний об основах конституционного строя Российской Федерации; формирование знаний о России как о федеративном, правовом, демократическом, светском, социальном и республиканском государстве; углубленное изучение положений Конституции Российской Федерации;

– развивающие: развитие логического мышления; развитие навыков и умений самостоятельной работы, умений работы в группе; развитие познавательного интереса к предмету, расширение кругозора учащихся.

Данный элективный курс может быть проведен в 8–9 классах, или в 10–11 классах. Основными типами учебных занятий могут быть лекции, беседы, круглые столы, самостоятельные работы учащихся. Особое внимание необходимо уделить практическим занятиям, на которых будут рассматриваться и обсуждаться положения Конституции Российской Федерации. При изучении данного элективного курса необходимо активное использование нормативно-правовых актов России, главным из которых будет являться Конституция РФ.

Примерной программой данного курса может стать изучение следующих тем:

1. Конституционно-правовой статус Российской Федерации. Понятие, элементы, характеристики конституционно-правового статуса РФ.

2. Конституция Российской Федерации. Понятие и виды конституций. Особенности принятия Конституции РФ 1993 года. Структура Конституции РФ. Юридическая значимость Конституции РФ. Порядок принятия Конституции РФ, порядок пересмотра Конституции и принятия поправок в основной закон государства.

3. Единая правовая система в Российской Федерации. Нормативно-правовые акты. Конституция РФ. Федеральные конституционные законы. Федеральные законы. Указы и распоряжения президента. Постановления и распоряжения правительства. Конституции и Уставы субъектов РФ. Законы субъектов РФ. Указы и распоряжения главы субъекта РФ. Постановления и распоряжения Правительств субъектов РФ.

4. Основы конституционного строя Российской Федерации. Понятие конституционного строя. Основные черты конституционного строя в Российской Федерации. Суверенитет в Российской Федерации. Суверенитет народа. Государственный суверенитет.

5. Россия как демократическое государство. Понятие демократии. Основные признаки и ценности демократии. Непосредственная и представительная демократия. Референдум в России.

6. Россия как государство с республиканской формой правления. Понятие и виды форм правления. Признаки монархии. Признаки республики. Виды монархии. Виды республики. Особенности республиканской формы правления в РФ.

7. Россия как федеративное государство. Принцип федерализма в РФ. Особенности России как федерации. Виды субъектов Российской Федерации, их статус и положение. Разграничение предметов исключительного и совместного ведения Российской Федерации и субъектов.

8. Россия как правовое государство. Понятие, особенности и признаки правового государства. Особенности Российской Федерации как правового государства.

9. Россия как социальное государство. Понятие и признаки социального государства. Особенности Российской Федерации как социального государства.

10. Россия как светское государство. Понятие и признаки светского государства. Особенности Российской Федерации как светского государства.

11. Осуществление государственной власти в Российской Федерации. Разделение властей. Законодательная власть. Исполнительная власть. Судебная власть.

12. Гражданство в Российской Федерации. Понятие и принципы гражданства. Основания приобретения и прекращения гражданства в РФ. Конституционно-правовой статус лиц без гражданства. Беженцы и вынужденные переселенцы.

13. Государственный язык в Российской Федерации. Понятие государственного языка РФ. Понятие государственного языка субъектов РФ.

14. Конституционно-правовой статус личности в РФ. Права и обязанности человека и гражданина.

15. Государственные символы Российской Федерации. Герб. Гимн. Флаг.

В конце изучения элективного курса проводится итоговое повторение пройденного материала, его систематизация и обобщение.

В результате изучения курса «Основы конституционно-правового статуса Российской Федерации» учащиеся должны знать:

- 1) основы конституционного строя РФ;
- 2) основные элементы конституционно-правового статуса РФ;
- 3) основные характеристики конституционно-правового статуса РФ;
- 4) систему высших органов государственной власти;
- 5) права и обязанности человека и гражданина.

Также в результате освоения курса «Основы конституционно-правового статуса РФ» учащиеся должны обладать следующими умениями:

- характеризовать основные элементы и характеристики конституционно-правового статуса Российской Федерации;
- правильно толковать и применять нормы Конституции РФ;

- характеризовать основные черты конституционного строя Российской Федерации;
- решать в рамках изученного курса практические и теоретические задачи;
- осуществлять поиск необходимой информации в научно-методической литературе, нормативно-правовых актах, СМИ и информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

#### **Список использованных источников**

1. Боголюбов, Л. Н. Обществознание. 9 класс : Учебник / Л. Н. Боголюбов. – М. : Просвещение, 2014. – 218 с.
2. Никитин, А. Ф. Право. Профильный уровень. 10–11 класс : Учебник / А. Ф. Никитин. – 5-е изд. – М., 2011. – 416 с.
3. Плешаков, А. А. Окружающий мир. 1 класс : Учебник: в 2-х частях / А. А. Плешаков. – М. : Просвещение, 2011. – 95 с.+98 с.
4. Приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089 (ред. от 23.06.2015) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования // «Официальные документы в образовании», 2004. – № 26–25.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**М. С. Подвалова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала и в активных формах обучения. К таким активным формам обучения, недостаточно освещенным в методике преподавания английского языка, относятся игровые технологии.

Игра как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим использовалась с древнейших времен. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В учебном процессе школы до недавнего времени использование игры было весьма ограничено.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению английского языка. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально-окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игры активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в но-

вой ситуации, таким образом усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Актуальность игры в настоящее время повышается и из-за перенасыщенности современного школьника информацией. Во всем мире, и в России в частности, неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Одной из форм обучения, развивающей подобные умения, является дидактическая игра, способствующая практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Игры можно проводить на всех этапах обучения, как в начальных, так и в старших классах. Но на начальном этапе обучения иностранному языку игра является одним из важнейших составляющих урока. Игра является действенным инструментом в преподавании, который позволяет сделать учебный процесс интересным и повышает мотивацию детей в изучении иностранного языка.

Игры помогают детям стать творческими личностями, учат творчески относиться к любому делу. Творчески относиться к делу – значит выполнять его качественно, на более высоком уровне. Творчество – это постоянное совершенствование и прогресс в любой деятельности. Игры приносят детям и взрослым радость творчества. Ребенок, играя, всё время стремится идти вперёд, а не назад. В играх дети всё как бы делают втроём: их подсознание, их разум, их фантазия «работают» синхронно. Игра всегда предполагает принятия решения – как поступить, что сказать, как выиграть. Желание решить эти вопросы убыстряет мыслительную деятельность играющих. А если ребёнок будет думать на иностранном языке? Конечно же, здесь таятся богатые обучающие возможности. Дети, однако, над этим не задумываются. Для них игра прежде всего – увлекательное занятие. В игре все равны. Она посильна даже слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлечённости и радости, ощущение посильности заданий – всё это даёт возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения [6, с. 25–28].

Д. Б. Эльконин считает, что «игра выполняет четыре важнейшие для человека функции: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных способностей детей и средство развития произвольного поведения» [7, с. 35].

Использование на уроках и во внеклассной работе игровых моментов способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает их мышление, память, воспитывает инициативность, позволяет преодолеть скуку в обучении иностранному языку. Игры развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, сосредотачивают внимание на оттенках их значения. Игра может заставить ученика вспомнить пройденное, пополнить свои знания [2].

Работа по освоению языка ребенком должна затрагивать работу с бессознательным, ассоциативным восприятием языка детьми и быть связанным с общим развитием ребенка. В младшем возрасте важно, чтобы детям нравилось

говорить на чужом языке. Поскольку они пока с трудом строят свои собственные высказывания, то на иностранном языке дети могут воспроизводить (песни, стихи, скороговорки, игры), что и определяет степень овладения иностранным языком [4, с. 67–68].

На уроках можно использовать игровые упражнения как для смены деятельности с целью активизации творческого внимания, так и для дополнительной практики, проверки словарного запаса или при изучении нового грамматического материала.

Необходимо учитывать, что мышление детей младшего возраста конкретное, и опирается оно на наглядные образы и представления. Для понимания скучных грамматических правил им нужен реальный предмет или его изображение – это помогает сделать процесс усвоения знаний более интересным и эмоционально окрашенным, что является важной частью при обучении младших школьников грамматике английского языка.

Обучение грамматике – один из важнейших аспектов обучения иностранному языку, так как полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии ее.

В то же время, овладевая грамматикой практически, учащиеся знакомятся с новыми понятиями и категориями, не свойственными родному языку. Тем самым они лучше осознают особенности своего родного языка.

На современном этапе развития методической науки обучать грамматике – значит формировать у учащихся грамматические навыки, но таким образом, чтобы у них одновременно складывались определенные знания и системные представления.

В процессе обучения грамматической стороне иноязычной речи необходимо учитывать не только иноязычный речевой опыт младшего школьника на родном языке, что существенно расширяет лингвистическое пространство для анализа, сравнения, обобщения грамматических явлений в родном и иностранном языках, дает возможность максимально привлекать весь жизненный опыт 7–8-летнего ребенка для усвоения грамматических представлений, понятий, правил и овладения ими.

Сознательное, намеренное и произвольное оперирование грамматическими действиями двух языков, использование учителем приема ролевых игр неизбежно вовлекает детей в проявления таких видов активности, как общение и игра. Успех игр зависит от атмосферы общения, которую учитель создает в классе. В игре происходит овладение видами речевой деятельности как средствами общения.

В ходе исследования были рассмотрены и доработаны игры, которые могут быть использованы при обучении грамматике английского языка для школьников начальных классов, поэтому следует остановиться на конкретных примерах. Представленные игры можно использовать как при групповой форме обучения, так и индивидуальной и фронтальной.

#### Игра «Задавай-ка»

Целью в данной игре является обучение детей составлению специальных вопросов.

В игре формируются выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, умение адекватно и произвольно строить речевое высказывание в письменной речи.

Учитель записывает предложения в простом настоящем времени. Например, He drinks milk every day.

Рядом даются вопросительные слова, с помощью которых ученики должны задать вопросы к предложениям, начинающиеся с этих вопросительных слов. К каждому предложению дается несколько вопросительных слов (Who, What, When).

Учащиеся записывают составленные вопросы в тетрадь, затем читают вслух. Игра позволит учителю исправить ошибки учеников по ходу дела, таким образом выявляет успевающих и неуспевающих учеников в данной грамматической теме.

Такая игра сделает процесс обучения более легким и менее утомительным, а это усиливает мотивацию к обучению и способствует прочному усвоению знаний.

#### Игра «What do you like to do?»

Целью данной игры является активизация в речи общих вопросов.

Суть игры состоит в том, что один из учащихся загадывает, что он любит делать, остальные задают ему вопросы до тех пор, пока не отгадают. Ученик, который отгадал, становится водящим. Учащиеся могут задавать только общие вопросы.

Например, Do you like to play football? Do you like to dance?

Время, отведенное для данной игры, составляет 15–20 минут.

Данная игра формирует мышление посредством догадки, формирует умение задавать вопросы, развивает навыки устной речи.

Учитель создает естественную ситуацию для употребления данной грамматической конструкции в естественных ситуациях общения.

#### Игра «Корзиночки»

Игра направлена на формирование грамматического навыка в употреблении множественного числа существительных.

Данная игра является соревновательной. Учащиеся делятся на две команды. На доске учитель рисует шесть корзиночек (для каждой команды по три) со следующими названиями: 1) -s; 2) -es; 3) исключения. Учитель раздает список существительных в единственном числе на русском языке каждой команде. Учащиеся должны по очереди выходить к доске и писать данное существительное уже во множественном числе в нужную корзиночку.

По времени игра не ограничена, так как продолжается до тех пор, пока одна из команд не выигрывает.

Игра формирует память, умение взаимодействовать в команде и учебном сотрудничестве.

#### Игра «Составь-ка»

Игра предназначена для формирования навыков построения предложений в простом настоящем времени (Present Simple).



Данная игра также способствует развитию мышления и памяти, формированию умений оценивать значимость и смысл учебной деятельности для самого себя, вклад личных усилий, понимать причины успеха или неудачи.

В ходе игры учащиеся делятся на две команды. Учитель раздает учащимся отдельно напечатанные слова на листочках. С помощью этих слов они должны составить как можно больше предложений в простом настоящем времени. Предложения могут быть как в утвердительной форме, так и в отрицательной.

Количество слов для каждой команды составляет примерно 15–20.

По времени игра продолжается около 20 минут.

Выигрывает та команда, которая смогла составить большее количество предложений.

#### Игра «What do you like to eat?»

Целью игры является формирование навыка использования в речи общих вопросов, а также закрепление изученной лексики по теме «Еда».

Используя лексику по теме «Еда», учитель записывает на доске например, I like р... (подразумевая слово pizza). Дети должны угадать, какой продукт на букву «р» нравится учителю, задавая вопросы например, Do you like potato? Do you like pizza? и т.д. Учитель отвечает на вопросы No, I don't или Yes, I do. Тот из учащихся, кто правильно угадал задуманный продукт, выходит к доске и пишет свое предложение: I like (первая буква названия продукта).

По времени игра продолжается около пятнадцати минут.

Игра развивает мышление, память, формирует навык использования в речи общих вопросов.

#### Игра «Сложение»

В данной игре в качестве грамматической темы используются числительные.

Учащимся предлагается решить записанные в словесной форме примеры. Например, Seven plus five is. Если учащиеся их решают, то они смогут отгадать закодированное слово (число букв в слове равно количеству примеров). Закодированное слово находится в таблице. Таблица нарисована на доске или выведена на экран.

Примеры можно записать на доске, можно воспроизводить на слух, можно написать на листе и провести в форме соревнования между двумя командами.

Данная игра развивает память и мышление учащихся.

#### Игра «Комнатный бой»

В данной игре проводится отработка использования грамматических структур There is и There are в вопросах.

Игра проводится попарно. Все учащиеся делятся на пары. Каждый из участников должен нарисовать план своей комнаты (они не должны видеть рисунков друг друга), а также пустой квадрат, представляющий собой план комнаты партнера, который будет заполняться «мебелью» в ходе игры. При этом заранее оговариваются названия и количество предметов в комнатах. Затем они по очереди задают друг другу вопросы, пытаясь выяснить расположение мебели в комнате партнера. Например: Is there a table in the middle of the room?

Если ответ утвердительный, то спрашивающий делает соответствующие рисунки в пустом квадрате и задает следующий вопрос. Если ответ отрицательный, он теряет право задавать вопросы и отвечает на вопросы партнера. Выигрывает тот, кто первым отгадал расположение мебели в комнате партнера и заполнил пустой квадрат.

По времени игра не ограничена и заканчивается тогда, когда один из участников отгадает расположение мебели у другого.

Данная игра формирует мышление посредством догадки, развивает навыки устной речи.

Учитель создает естественную ситуацию для употребления данных грамматических конструкций в естественных ситуациях общения.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что игра формирует устойчивый интерес к дальнейшему изучению иностранного языка, а также уверенность в успешном овладении им. Таким образом, игры в учебном процессе имеют больше возможности для формирования и активизации у обучающихся умений и навыков творческой мыслительной и познавательной деятельности. Игра – путь детей к познанию мира.

#### **Список использованных источников**

1. Винникова, И. В. Игры на развитие психических процессов / И. В. Винникова // Начальная школа. – 2002. – № 3. – С. 25–28.
2. Волкова, Н. В. Игровая деятельность на уроках английского языка в начальной школе [Электронный ресурс] / Н. В. Волкова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/570623/>
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Начальная школа : Методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – С. 240.
4. Ганина, Н. С. Игровые технологии на начальном этапе обучения / Н. С. Ганина // Альманах школы. – 2007. – № 139. – С. 67–68.
5. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО; Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2006. – С. 192.
6. Фаттахова, Л. Т. Игровые технологии на начальном этапе обучения / Л. Т. Фаттахова // Альманах школы. – 2007. – № 139. – С. 73–75.
7. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978.

## **ЦВЕТОВЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ИДИОМАТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА**

**А. С. Поленова**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
г. Белгород, Россия

Известно, что проблема исследования цвета ещё с древних времен привлекала внимание научных исследователей различных областей знаний. Наиболее известные мыслители, философы, лингвисты, искусствоведы, психологи, социологи и ученые-естествоиспытатели пытались рассмотреть цвет теоретиче-

ски как физическое явление, а также как психологическую характеристику человеческого состояния, которая является составляющей языковой картины мира. Особенно много внимания уделяли данной проблематике в XX веке, когда ученые стали изучать влияние психологического воздействия света и цвета на жизнь человека, на его чувства и мышление.

Осмысление происхождения названий цвета исконно эволюционировало в двух направлениях: в соответствии с идеей «об историческом развитии цветового зрения» и впоследствии сменившей ее идеи «исторического развития названий цвета» [Шемякин, 1959: 16].

На сегодняшнем этапе состав всех языковых единиц, которые передают цветовую семантику, традиционно анализируют с помощью лексико-семантического поля цвета, где архилексемой данного поля является сема цвет – общая сема родового значения ЛСП (объединяющий элемент, входящий в семантический набор каждого из членов поля). А в качестве исходной составной единицы ЛСП цвета рассматривается колорема – двуплановая знаковая категория, которая характеризуется как определённой цветовой семантикой, так и определённой его выражением с помощью конкретной лексической морфемы [Чумаков, 1996: 13].

Принято все цвета делить на хроматические и ахроматические. К признакам данного деления относятся: цветовой тон, насыщенность и светлота. Для хроматических цветов важным качеством является цветовой тон (*красный, черный, жёлтый, зелёный, белый, синий* и т.д.). Ряд ахроматических цветов составляет переход от *белого* через *серый* к *чёрному*.

Из цепочки хроматических цветов яркими представителями микрополей являются цветообозначения *красный, синий, зелёный, жёлтый*, так как имеют важные признаки доминантных лексем, то есть невозможностью определения их лексического значения через другие цветообозначения. Их словарная дефиниция имеет схему: «имеющий окраску одного из основных цветов спектра...» + «похожий цветом на...» (ср.: «Красный – имеющий окраску одного из основных цветов спектра, цвета крови»; «Зелёный – имеющий окраску одного из основных цветов спектра, а именно цвета травы»; «Синий – имеющий окраску одного из основных цветов спектра, цвета синьки»; «Жёлтый – имеющий окраску одного из основных цветов спектра, цвета золота» [МАС, 4, 154].

Словам, которые обозначают ахроматические цвета, семантическим критериям, предъявляемым доминантным лексемам, удовлетворяют слова *белый* и *чёрный* («Белый – цвета снега, молока или мела» [МАС, 1, 78]; «Чёрный – цвета сажи, угля» [МАС, 4, 912]).

Также необходимо отметить, что развитие цветовой семантики, по мнению лингвиста С. В. Кезиной, началось «с появления в составе цветового слова прообразов сем «белый» и «черный»: «свет» и «тьма», «светлое и темное». [Кезина, 2008: 14]. Они показывали, по словам исследователя, наличие света и его отсутствие до эволюции хроматических сем.

Итак, фактически свет – это явление волнового характера, результат быстрых колебаний электромагнитного поля. Колебания могут происходить с

разной периодичностью, и поэтому способны породить волны любой длины. Известно, что наш глаз обладает чувствительностью только к волнам с определенной длиной, а мозг определяет эти ощущения как свет. Однако оптический диапазон является лишь малой долей электромагнитного спектра, а колебания с большей или меньшей длиной волны глаз человека не может регистрировать и он не воспринимает их как свет. Природа не оснастила нас достаточно хорошей и чуткой чувствительностью для приема подобных излучений, но их можно также определять с помощью приборов.

Что касается цветовой картины мира немецкого языка, то она является ярким, сочным, красочным примером отображения его культуры.

Цвет относят к «элементарным, первичным понятиям». А «фразеологическое цветообозначение можно назвать семантической вершиной представляемого поля» [Помыкалова, 2007: 5]. Однако немецкие лексемы цвета и фразеологизмы, в которых они выступают в качестве компонентов, также представляют собой лишь фрагмент цветовой идиоматической картины мира (ЦКМ).

ЦКМ, обозначенная средствами языка, представляет собой ЛЦКМ. Единицей ЛЦКМ является семантическое поле «Цветообозначение». Все многообразие цветовой лексики удобнее объединить в группы, которые мы условно обозначим как лексико-семантические группы (ЛСГ). Такие группы содержат в своем лексическом значении одну общую сему. Самыми объемными по наполненности во фразеологии немецкого языка оказались ЛСГ *черного, синего, белого, зеленого, красного, серого* цветов.

В основную зону семантического поля «Цветообозначение» мы также отнесли лексемы, объединенные в ЛСГ и представляющие своей доминантой лексему, обладающую следующими признаками:

1. Наличие первичности цветообозначения при наличии переносных (например, значение «обгоревший на солнце» являются у лексемы *braun* производным).
2. Возможность образования от данных цветообозначений различных сложных, производных слов и другие лексико-грамматические формы. (Например, *blau – das Blau, blau – blau sein*).
3. Частотность употребления.

Исходя из вышеизложенного, доминантными цветообозначениями, образующими основу ядра поля «Цветообозначение» в немецком языке, являются *schwarz, blau, weiß, grün, rot, grau, gelb, braun*. В состав некоторых ЛСГ входят лексемы, являющиеся словообразовательными модификациями доминанты, а также цветообозначения, близкие по тону и насыщенности, например, ЛСГ черного цвета в немецком языке включает в свой состав также производные *das Schwarz, schwarzesten, schwarzarbeiten*. ЛСГ синего цвета включает в свой состав также производные *des blauen, blau sein, das Blau*. ЛСГ красного цвета включает в свой состав производные *rot werden, purpur, rosig*. ЛСГ серого цвета включает в свой состав производные *grauer, grau werden*.

Важным моментом является тот факт, что, как оказалось, во фразеологии немецкого языка для обозначения свето-цветовых явлений используются слова,

составляющие огромный пласт лексики, относящейся к семантическому полю "Licht-Dunkelheit" (примерно 42 % от всего количества анализируемой лексики). Лексемы цвета и света тесно взаимодействуют, отражая реальное проявление световых и цветовых свойств объектов окружающего мира.

В целом в идиоматической картине мира немецкого языка на основе данных из лексикографических источников было выделено 9 лексем цвета, а также лексемы «Licht» и «Dunkelheit». Все они достаточно полно представлены, самые распространенные, частотные лексемы – *schwarz, blau, weiß, rot*, а также лексема *Licht*.

При помощи анализа, с учетом лексического значения цветовых характеристик мы предпринимаем попытку классифицировать ФЕ по тематическим группам и подгруппам (по методике В. Г. Кульпиной). Таким образом, было выделено 14 групп объектов окружающего мира, в которых так или иначе отражается цветовая идиоматическая картина мира немецкого языка.

На основании данных можно сказать, что наиболее значимый для немецкого этноса цвет – *черный*. Концепту черного цвета отводится примерно 19 % в цветовой картине мира немецкого языка. Этот цвет для немецкого этноса ассоциируется с тьмой, потусторонними силами, например: *die Schwarze Kunst* – колдовство, черная магия; *der Teufel ist nicht so schwarz, wie man ihn malt* – не так страшен черт, как его малюют.

Второй цвет по значимости для идиоматической картины мира немецкого языка – *синий* (9 %). *dicht am Strande des blauen Meere* – У самого синего моря, *blau sein wie ein Vielchen* – быть вдребезги пьяным. А также существуют примеры, в которых значение лексемы **blau** полностью переосмыслено и связано с неявкой на работу: *blauen Montag machen* – прогуливать, *ins Blaue zielen, ins Schwarze treffen* – Целиться мимо, а попасть в цель (в самую точку), *ein Schuss ins Blau* – пальцем в небо, *sein blaues Wunder erleben* – испытать разочарование.

Значительное количество объектов и явлений окружающего мира в идиоматике немецкого языка окрашено в *белый* цвет (8 %). *auch ein schwarzes Huhn legt weiße Eier* – даже чёрный петух может снести белые яйца, *die weißen Hunde* – белые барашки (пена на гребнях волны), *die weiße Fahne zeigen* – капитулировать; букв. выкинуть белый флаг, *ein weißes Kleid schützt nicht vor einem schwarzen Namen* – белые одежды не спасут от дурной репутации, *sich weiß waschen wollen* – разг. пытаться обелить (или оправдать) себя, *wer andere anschwärzt, ist darum nicht weiß* – обсуждая кого-то, душа чище не становится, *Alter macht immer weiß, aber nicht immer weise* – старость всегда делает белым, но не всегда мудрым, *ein weißer Rabe* – белая ворона, *weiße Mann* – полицейский – регулировщик / автоинспектор, *weiße Manse sehen* – напиться до чертиков.

Зеленый цвет для немецкого этноса (8 %) – цвет весны, юности, растительности: *grüne Freunde* – зеленый друг, лес, *die grüne Grenze* – «зеленая» (государственная) граница (проходящая по природным рубежам), *die grüne Hölle* – «зеленый ад» (заболоченные тропические леса, особенно в устье реки Амазонки), *ein grüner Junge* – разг. зеленый (желторотый, бузусый) юнец. Также существуют примеры, в которых у лексемы **grün** переосмысленное значение:

*die grüne Minna* – разг. шутл. полицейский автомобиль для арестованных; букв. зеленая Минна (Минна – женское имя), *j-s grüne Seite setzen* – разг. присесть рядышком с кем-л., подсесть к кому-л., *am grünen Tisch sitzen* – быть оторванным от жизни, не выходить из кабинета, *grüne Witwen* – неработающие, живущие в зеленых пригородах женщины, мужа которых целые дни проводят на работе, т.е. не бывают дома; букв, зеленые вдовы, *grün und gelb werden* – разг. фам. 1. взбеситься, взбелениться, взъяриться, прийти в бешенство (или ярость); 2. позеленеть (от зависти).

*Красный цвет* (6 %) в немецкой культуре – цвет свежей крови. Во фразеологии в этом значении встречается редко: *rot anlaufen* – покраснеть, залиться краской. Употребление лексемы в переосмысленном значении: *keinen roten Heller haben* – разг. не заплатить ни гроша, *der rote Hahn* – красный петух (пожар), *die rote Laterne* – последнее место (в турнирной таблице), *heute rot, morgen tot* – сегодня пан, а завтра пропал, *in den roten Zahlen stecken* – сидеть на картотеке.

В немецкой культуре *серый* цвет играет очень важную роль (5 %), это цветовой тон между черным и белым, который в переосмысленном значении чаще встречается в значении скучный: *Wird der Bart grau, stößt der Teufel in die Rippe* – седина в бороду, бес в ребро, *die graue Substanz* – серое вещество мозга, *der graue Alltag* – серые будни, обыденщина, житейская проза, *der graue Markt* – полуправильный рынок (черный рынок, на который власти смотрят сквозь пальцы).

*Желтый цвет* (2 %) – цвет солнца: *die gelbe Karte* – желтая карточка / предупреждение, *gelbe Raben* – золотые монеты. У этого колоронима наблюдается отрицательная коннотация, связанная с сумасшествием, гневом, злостью и завистью: *gelb und grün (vor Neid, Zorn, Wut, Arger) werden* – взбеситься, взбелениться, взъяриться, прийти в бешенство или ярость, *sich gelb und grün ärgern* – разг. фам. быть вне себя, беситься, приходиться в ярость, лопаться со злости, рвать и метать, *der gelbe Neid* – чёрная зависть.

Самым малочисленным компонентом фразеологизмов немецкого языка является цветообозначение *коричневый* (0,6 %) – цвет влажной земли, в сознании немецкого народа лексема коричневый прочно ассоциируется с любовью и сексуальностью *der Braunarbeiter* – гомосексуалист, *das Braunhemd* – фашист, *braun und blau* – весь в синяках.

Вторым по малочисленности является цветокомпонент *розовый* в идиоматике немецкого языка (0,4 %) – цвет мечтаний и надежд: *etw. in rosigem Licht erblicken* – видеть что-л. в розовом свете.

Подводя итог, отметим, что цветовая идиоматическая картина мира немецкого языка богато представлена самыми разнообразными лексическими средствами со значением цвета.

# ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ КАК АСПЕКТ ПЕРЕВОДА

**А. К. Попова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В современном мире происходят значительные изменения в мировой экономике, в связи с которыми увеличивается число людей, вовлеченных в экономические дела и занимающихся предпринимательской деятельностью, и, соответственно, возникает потребность в специалистах, владеющих деловым английским.

В деловых документах используется официально-деловой стиль. И. Б. Голуб так описывает этот стиль: «Официально-деловой стиль обслуживает правовые отношения между гражданами и государствами и применяется в различных документах – от государственных актов и международных договоров до деловой переписки. Важнейшая функция этого стиля – сообщение и воздействие – реализуется в таких официальных документах, как законы, постановления, указы, приказы, договоры, соглашения, деловая переписка и др.» [3, с. 10]. Этот стиль называют также административным, так как он обслуживает сферу официальных, деловых отношений, область права и государственной политики. К жанрам официально-деловых документов относятся дипломатические документы, коммерческая переписка, материалы общественных конгрессов и конференций, тексты контрактов. Тексты официально-делового стиля содержат юридическую лексику и экономическую лексику из сферы транспортировки, складирования, коммерциализации товаров, выставления счетов и платежей.

Одной из особенностей английского делового языка является его неоднородность. Как самый распространенный язык международного общения английский существует в виде нескольких вариантов: британский, американский, австралийский английский. Официально-деловой стиль американского английского и британского английского имеют различия. Например, в английском письменном этикете считается дурным тоном утретребление просторечных фраз и жаргонов, потому что их наличие в письме может вызвать негативное отношение у адресата к адресанту. Однако в коммерческом виде делового письма, особенно если оно касается рекламной направленности послания, можно обнаружить разговорные фразы и слэнг [2, с. 65].

Деловые письма следуют определенным требованиям в отношении оформления и организации содержания. В сфере делового общения каждое письмо отражает особенности той или иной разновидности писем: просьбы, извинения, жалобы, запросы, предложения и т.п. Основное содержание делового письма во многом определяется той категорией, к которой оно относится, и может реализоваться посредством одной из следующих функций: просьба о предоставлении информации, сообщение новостей, извинение, объяснение причин и т. п. Главной особенностью языка деловой переписки является точ-

ность и четкость изложения при почти полном отсутствии эмоциональных элементов.

Естественно, при переводе деловой документации (как и при переводе текстов любого другого стиля) возникают трудности. К переводу официально-деловой документации предъявляются особые требования. Основными требованиями, которым должен отвечать компетентный перевод деловой документации, являются: «точность, сжатость, ясность и литературность» [1, с. 3]. В оформлении официально-деловых документов имеются универсалии: нейтральный тон изложения, высокая стандартизация языка, насыщенность языковыми штампами, канцеляризмами.

Точность перевода обеспечивается адекватной передачей прецизионной лексики. Это касается передачи имен собственных: Venice – Венеция, Munich – Мюнхен. Сокращения также являются подводным камнем для переводчика, работающем в этой области, поэтому ему необходимо знать такие сокращения, как: TM – trade mark, pt – payment, d – date, FOC – free of charge, и др. Официально-деловая речь пестрит идиомами, поэтому переводчик должен переводить их таким образом, чтобы в переводе идиоматические выражения отвечали критерию семантико-стилистической адекватности, например: *high contracting parties* – *высокие договаривающиеся стороны*, *people of good will* – *люди доброй воли*.

При переводе лексических единиц деловой документации могут использоваться следующие типы окказиональных соответствий [6]:

1) заимствования, воспроизводящие в языке перевода форму иноязычного слова, например, *manager* – *менеджер*;

2) кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части устойчивого словосочетания исходного языка, например, *career ladder* – *карьерная лестница*;

3) лексические замены, создаваемые при передаче значения лексической единицы в контексте с помощью одного из видов переводческих трансформаций, например, *transport facilities* – *транспортные средства*;

4) если не удастся создать соответствие указанными выше способами, для перевода лексемы применяется описание, раскрывающее его значение, например, *defined benefit scheme* – *пенсионная схема, зависящая от стажа работника*.

Из этого следует, что значение лексических единиц, не имеющих эквивалентов в языке перевода, передается столь же успешно, как и значение слов, имеющих устойчивые или вариантные соответствия.

В. Н. Комисаров указывает на то, что профессиональный перевод деловой документации должен быть эквивалентным и адекватным. «Адекватным перевод может считаться лишь тогда, когда коммуникативная интенция (желание вступить в общение с другим лицом) в исходном языке совпадает с коммуникативной интенцией в тексте языка перевода. Эквивалентностью называют максимально возможную лингвистическую близость текста перевода к исходному языку» [4, с. 201]. Перевод деловых документов носит информативный характер, то есть полностью направлен на передачу содержания.



Клишированность является главной проблемой переводчика, так как оптимальный вариант перевода связан с заменой русского штампа, например: *We look forward with interest to our continued cooperative efforts.* – *Мы искренне надеемся на продолжение наших совместных усилий.*

Синтаксис официально-делового стиля является сложным, так как он отражает последовательность фактов, их причины, мотивы, например: *In case of packing fails to secure safety of the goods while in transit and the fact is certified by a Commercial Inspection Report drawn up on Russian frontier, the Seller will male up for all the losses occurred for the Buyer because of undue packing.* – *В случае, если упаковка не обеспечит сохранность товара, на что будет составлен коммерческий акт на границе России, Продавец возместит все убытки Покупателю, вызванные ненадлежащей упаковкой.*

Во всех языках культура стандартизации документов является очень высокой, но, несмотря на это, при переводе официальных деловых текстов не всегда можно найти подходящий эквивалент, в связи с чем иногда приходится прибегать к дословному переводу [5, с. 21]. Это необходимо для того, чтобы избежать неверного толкования слова или фразы, которое в самом крайнем случае может привести к конфликту.

Из-за различий в диалектах одни и те же термины могут иметь различное смысловое значение и, наоборот, различные термины могут иметь одинаковое значение. Например, для названия учреждения в Великобритании и США используются разные слова. Британцы используют термин *company* в то время как американцы – *corporation*, хотя они имеют в виду одно и то же. Таким образом, у переводчика появляется еще одна задача – «преодолеть этнолингвистический барьер и обеспечить двуязычное общение, возможности которого будут практически идентичны мооязычному взаимодействию» [6].

В деловом английском различаются понятия, обозначающие посты руководителей. Для обозначения руководящих постов используются такие слова, как: *director, manager, head, chief, boss*. В русском языке прослеживается тенденция употребления слово «менеджер» по отношению ко всем управляющим должностям, однако в английском языке сохраняются оттенки в значении. Например, слово *director* в английском языке употребляется в сфере бизнеса и в сфере искусства. Так же в соответствии с правилами делового английского, в области производства и торговли *director* – это человек, управляющий делами компании на правах акционера. Обычно в компании бывает несколько директоров. Некоторые управляют более чем одним предприятием, имея в каждой должности *company director*. В другом случае директором называют человека, который заведует отдельным подразделением: *sales director, export director*. В области культуры и искусства *director* – это руководитель музея, галереи, исследовательского института, учебного заведения и т. п.

*Manager* в английском языке обозначает человека, руководящего отелем, магазином, рестораном, или даже хозяин. Но чаще всего слово *manager* обозначает управляющего, заведующего, например, *branch manager, campaign, sales, service, general manager*. В словаре можно найти множество специализаций менеджеров, функция всех – управлять отдельным подразделением или сферой

бизнеса. Слово boss обозначает любого руководителя, но не называет конкретную должность. Это слово является разговорным и в официальном деловом английском языке его употребление не приемлемо.

Деловую лексику часто употребляют в предложениях товаров и услуг. Существуют нюансы в употреблении английских слов offer, suggest, propose. Глагол offer используют тогда, когда предлагают что-то конкретное, например: They offered him a good job. Слово suggest употребляется, когда говорят кому-либо сделать что-то, другими словами, когда советуют или рекомендуют сделать что-либо, выдвигают свою идею. Что же касается слова propose, то оно означает формальное предложение плана или курса действия и употребляется в официальных случаях, на собрании или на деловой встрече. Это предложение программы действий, конкретного плана или курса, например: The report also proposes extending the motorway. – *В докладе также предлагается расширить шоссе.*

Выражения долженствования в английском языке несет в себе смысловые различия. Наиболее употребляемые глаголы долженствования в лексике делового английского являются must, be и have. В английском деловом стиле глагол must употребляется только по отношению к собственным подчиненным, когда подчеркивается обязательность и необходимость выполнения того или иного действия или задания. Часто этот глагол используют в значении приказа, подчеркивая строгое требование или необходимость выполнения какого-либо действия, например: Besides, your price must depend on the amount of the contract. – *Кроме того, ваша цена должна соотноситься с условиями контракта.* В общении с бизнес-партнерами употребление глагола must запрещено, кроме случаев, когда необходимо подчеркнуть жесткую необходимость или недовольство старшим партнером младшими партнерами или возмущение при каком-либо невыполнении обязательств. В отношении партнеров лучше употреблять модальные выражения have to и be to, так как в этом случае обязанность выполнения действия звучит менее категорично. Модальные выражения have to и be to имеют оттенок вынужденного (принужденного) действия, например: Sorry but I have to leave as I'm very busy last time. – *Простите, но мне пора идти – в последнее время у меня много дел.* They are to prepare their report to the next weekend. – *Они должны подготовить свои отчеты к следующим выходным.* Вообще английский деловой стиль предусматривает понимание подобной фразы на тон или два тона жестче их оригинального значения.

Наиболее употребляемыми глаголами в значении просьбы являются can (could), would, may, will. Выбор того или иного глагола зависит больше от сочетаемости и оттенков смысла, заключенной в данном слове. Например, английский деловой стиль предусматривает два варианта просьбы Could you show me the way, please? и Would you show me the way, please? В первом случае мы переведем фразу как *Не могли бы вы показать мне дорогу?*, а во втором – *Вы мне не покажете дорогу?* Небольшой оттенок значения есть, так как во втором случае больше предполагается положительный ответ на нашу фразу, но по уровню просьбы они примерно одинаковы.

В языке делового общения просьба выражается в более вежливой форме. Для этого используются такие глаголы, как *could*, *might* и *would*. Также эти глаголы в определенном контексте в данном значении могут налагать оттенок предложения, например: *Might I suggest Tuesday?* – *Может быть во вторник?* Разрешение в английском деловом стиле выражается с помощью глаголов *can* и *may*, например: *You may finish your report next week.* – *Вы можете закончить ваш отчет на следующей неделе.*

Подводя итог, можно сделать вывод, что деловой английский язык представляет собой сложную систему со многими подводными камнями для переводчика. Переводчику, работающему в сфере делового общения, важно обладать знаниями не только в грамматике родного и английского языков, но также знать многие нюансы в лексике и синтаксисе. Несмотря на все сложности, задачей переводчика является грамотный, адекватный и эквивалентный перевод, так как от этой работы зависят деловые отношения между компаниями или даже странами.

#### Список использованных источников

1. Абашов, Ю. М. Деловое письмо: проблемы перевода и оформления / Ю. М. Абашов // Когнитивно-прагматические аспекты лингвистических исследований : сб. науч. тр. – Калининград : Калининградский гос. ун-т, 2001. – С. 3–12.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Голуб, И. Б. Русский язык и культура речи / И. Б. Голуб. – М. : Логос, 2010. – 432 с.
4. Комисаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комисаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 246 с.
5. Лазуткина, Е. М. Культура деловой речи. Культура русской речи. Учебник для вузов. / Е. М. Лазуткина. – М. : Изд-во «Норма», 2000. – С. 216–230.
6. Темирбулатова, А. К. Особенности перевода деловых документов (с английского языка на русский) / А. К. Темирбулатова, К. В. Бутенко // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.scienceforum.ru/2015/1086/10512](http://www.scienceforum.ru/2015/1086/10512) (дата обращения: 29.04.2016).

## РИТОРИЗАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ю. А. Потапова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Согласно целям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся.

Для формирования коммуникативной компетентности вне языкового окружения недостаточно использовать на уроке коммуникативные упражнения. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем с тем, чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей.

Коммуникативная компетенция включает умения осознанно отбирать языковые средства для осуществления общения в соответствии с речевой ситуацией; адекватно понимать устную и письменную речь и воспроизводить ее содержание в необходимом объеме, создавать собственные связные высказывания разной жанрово-стилистической и типологической принадлежности.

Сегодняшние ученики чаще всего испытывают трудности в речевом общении, не всегда могут четко и правильно выразить свои мысли, подобрать аргументацию, выстроить рассуждение по заданной теме. Поэтому целью уроков русского языка считают создание оптимальных условий для формирования у учащихся **различных коммуникативных и языковых компетенций**:

- понимания темы сообщения или текста, логики развития мысли;
- извлечения нужной информации (полной или частичной);
- проникновения в смысл высказывания;
- формирования навыков изучающего чтения;
- ведения диалога и выстраивания монологических высказываний в устной и письменной формах.

Для успешного развития у школьников обозначенных компетенций необходимо включать в контекст уроков русского языка учебный материал риторического содержания.

С. А. Минеева дала такое определение риторизации: «Риторизация – это механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысление организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» [7].

По мнению Л. В. Ассиуровой, риторизация – «...процесс введения приемов, направленных на речевое развитие в практику преподавания разных образовательных областей. Данная технология позволяет сформировать способность к речевому действию, необходимую в процессе коммуникации» [1].

Целью данной статьи является описание основных особенностей риторизации как технологии обучения и ее дидактического потенциала на уроках русского языка в 5 классе.

Поиск возможностей для реализации риторизации на уроках русского языка потребовал анализа содержания обучения риторике и русскому языку в 5 классе.

В учебном пособии Т. А. Ладыженской «Школьная риторика» для 5 класса выделено два смысловых блока:

- первый – «Общение» – даёт представление о сути того взаимодействия между людьми, которое называется общением; о речевой (коммуникативной)

ситуации, её компонентах; о видах общения (по различным основаниям); о речевой (коммуникативной) деятельности, её структуре; о коммуникативных качествах речи (правильность, богатство, точность);

– второй – «Речевые жанры» – соотносящийся с так называемой частной риторикой, которая в учебниках XVIII–XIX вв. нередко обозначалась как «Роды, виды, жанры». Блок «Речевые жанры» даёт представление о стилях языка и речи, об оправданном взаимопроникновении стилей и стилистических ошибках, об индивидуальном стиле и стилизации; о тексте как продукте речевой (коммуникативной) деятельности; о типологии текстов и о речевых жанрах как разновидностях текста.

В учебнике «Русский язык» для 5 класса Т. А. Ладыженской элементы риторизации можно найти в таких разделах, как «Язык и общение», «Культура речи».

В разделе «Язык и общение» рассматриваются такие понятия, как «язык», «общение», «стили речи». В параграфах учебника дано много упражнений для работы с текстом. Раздел учит не только правильно говорить и писать, но также слушать и читать. Таким образом, ученики учатся выражать свои мысли, воспринимать и усваивать информацию.

В разделе «Культура речи» представлено множество упражнений, направленных на развитие чёткого и ясного выражения своих мыслей, воздействия на слушателя, выработку привлечения внимания своей речью. Очевидно, что содержание обучения русскому языку и риторике пересекается в обозначенных темах [6].

Рассмотрим несколько риторических приемов, которые уместно использовать на уроках русского языка для развития коммуникативной компетенции школьников: риторическая задача, прием «продолжи фразу», риторическая игра, речевой (риторический) анализ текста.

Риторическая задача (задача конструктивного типа) аналогична математической задаче. Она также состоит из условий задачи, вопроса, на который надо ответить в ходе решения задачи, и собственно решения. Решением должно стать речевое высказывание, основанное на заданных условиях, показывающее мыслительные и творческие способности учащихся (например, работа с параграфом). Другой вид риторической задачи: чтение начала авторского текста. В определенном месте чтение текста обрывается и ставится задача: продолжить текст.

Например, прочитайте отрывок из знакомой вам сказки Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес».

*– Глупости! – рассердилась Мышь. – Вечно всякие глупости! Как я от них устала! Этого просто НЕ ВЫНЕСТИ!*

*– А что нужно ВЫНЕСТИ? – спросила Алиса (она всегда готова была услужить). – Разрешите, я помогу!»*

Сколько значений выделенного слова, по-вашему, знала Алиса? Составь для одноклассника толкование этого значения, используя описательный оборот.

Разберем это задание с точки зрения технологического приема. Фрагмент из сказки является условием риторической задачи. Из контекста ясно, что Алиса знает только одно значение слова. По ее мнению, вынести – значит удалить, убрать за пределы чего-то. Задание, сформулированное учителем, – это вопрос; решением этой задачи будет высказывание учащихся, демонстрирующее понимание этого текста.

Прием «продолжи фразу» помогает школьнику с помощью вербальных средств воплотить собственную мысль, завершая афоризм или интересное высказывание. Условия задачи предложены в начале фразы, в поисках решения задачи учащемуся предстоит соответствовать стилю и сохранить авторский замысел: «Кто говорит, тот сеет, кто... (слушает, тот собирает жатву)».

Задание «продолжи стихотворение» позволяет учащимся использовать предметные знания о стихотворном ритме, рифме, стремиться к максимальному их сохранению. Данное задание позволяет детям ощутить процесс сочинительства, вдохновения, открывает возможности для самостоятельного поэтического творчества. Разновидностью данного задания может быть подбор эпитета или метафоры к тексту стихотворения.

Риторическая игра – прием, активизирующий деятельность учащихся на уроках, позволяющий использовать элементы состязательности.

В рамках риторизированного урока русского языка, используется прием «риторическая игра». Учащимся предлагается риторическая игра «Знакомство», в основе которой лежит умение охарактеризовать, представить себя самого, тренируется память и внимание к своему товарищу.

Ход игры: одному из учеников, тому, кто будет начинать игру, предлагается:

1) Представиться, то есть назвать сначала свое полное имя, а затем фамилию. (Причем учитель должен объяснить, почему представление выглядит именно так и определить это как условие игры);

2) Ученик должен очень кратко рассказать о своем любимом занятии. (Любимом школьном предмете, увлечении, игре, книге и т.п. – выбор определяется обстоятельствами и желанием учителя, но предмет обязательно должен быть любимым, это важно для знакомства и создания атмосферы положительных эмоций).

Следующий играющий также представляется, называя сначала имя, а затем фамилию. Потом ученик рассказывает о своем любимом занятии и называет то, чем любит заниматься предыдущий игрок. И так далее.

Третий участник рассказывает о себе и о любимых занятиях предыдущих ребят.

В этой игре используется распространенная схема игр на развитие памяти и внимания. Забывшему чье-либо любимое занятие или неточно назвавшему учитель начисляет штрафное очко, или вообще удаляет из игры.

Победителем становится тот, кто сможет верно представиться сам и без ошибок рассказать обо всех остальных, если таковых будет несколько, то их всех нужно отметить отличными оценками за игру. На наш взгляд, на уроке ри-

торики каждый ребенок должен получить отметку за какой-нибудь вид деятельности, дабы почувствовать себя активным участником событий.

Еще одно задание, которое тоже можно выполнять по цепочке, объединив предварительно учащихся в пары или группы. После знакомства учащихся с текстом: *«Произнося многие слова, мы порой и не подозреваем, что это – своеобразные памятники людям. Так, слово ДИЗЕЛЬ впитало в себя имя изобретателя этого двигателя, немецкого инженера Рудольфа Дизеля. Сталелитейная печь МАРТЕН названа в честь французского металлурга Пьера Мартена. МАНСАРДА получила название по имени французского архитектора Ф. Мансара. САКСОФОН увековечил имя своего изобретателя – бельгийского мастера духовых инструментов А. Сакса. Плотная бумага для черчения и рисования ВАТМАН носит имя владельца английской бумажной фабрики Ватмана и т.д.»* им предлагается задание: «Подберите известные вам слова, получившие названия от имен собственных. Кто больше? Объясните, что эти слова обозначают. Узнайте, когда жили и чем занимались эти люди». По итогам такого упражнения можно провести и внеклассное мероприятие, например, круглый стол, на котором аудитория познакомится с новой информацией. Можно заранее оговорить жанр выступления: похвальное слово, статья в словарь и др.

Речевой (риторический) анализ текста также является риторическим приемом и предполагает ответ на следующие вопросы: Кто автор? Кому адресовано? Зачем создается данный текст? Где и когда происходит общение? Какова тема высказывания? Какие речевые средства использованы? (Т. А. Ладыженская).

Рассмотрим этот прием. Предъявим учащимся текст для анализа:

*«Уважаемые друзья!*

*Галя, Крокодил Гена и Чебурашка приглашают всех, кто хочет найти друзей, в Дом дружбы.*

*Мы ждем вас каждый день с 9.00 до 18.00.*

*Наш адрес: ул. Большая Пирожная, Дом дружбы, звонить один раз».*

Предлагаем учащимся ответить на вопросы по тексту официально-делового стиля:

Кто является автором, инициатором приглашения?

Кому приглашение адресовано?

Узнали ли вы героев известного мультфильма?

Зачем они создали это приглашение?

Удалось ли им реализовать свое намерение?

Найдите повторяющиеся в приглашении слова. Запишите их. Почему автор позволил себе употребить их несколько раз? О чем это приглашение? А что автор сказал ненамеренно?

Разделите приглашение на части.

Кроме образовательной, этот текст выполняет еще и воспитательную функцию. Текст знакомит учащихся с образцом официально-делового стиля, приглашением. Можно попросить написать свое приглашение по образцу. Риторический анализ текста отличается от комплексного анализа текста, принято-

го в школе: анализ текста с точки зрения речевой ситуации актуализирует представление учащихся об авторе и адресности любого высказывания.

Дидактические приемы технологии риторизации позволяют добиваться того, что речевая деятельность становится для учащегося способом реализации его общественно-коммуникативной потребности. Речь связана с мышлением. Поэтому развитие речи позволяет формировать индивидуальные способности личности, тренировать восприятие, память, внимание. Если риторизация становится системообразующей учебного процесса, приемы применяются на каждом уроке русского языка, учащийся от этого только выигрывает. Его активная роль на каждом уроке становится технологически обусловленной.

#### **Список использованных источников**

1. Ассуирова, Л. В. Риторизация: введение элементов риторики в преподавание русского языка : интегративный учебник для 5–6-х; 7–8-х кл. – М. : Пушкинский институт, 2007.
2. Ассуирова, Л. В. Речевой задачник : Интегративное учеб. пособие по русскому языку и окружающему миру для учащихся 1–4 классов. М., 2009.
3. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/>
4. Горбач, Л. В. Риторика и риторизация: содержание работы лаборатории / Л. В. Горбач // Роль риторики и риторизации в развитии школы № 149 : Сб. материалов, составленные на основе творческого отчёта районной лаборатории по риторизации за 1997 / 98 уч. г. – Пермь : ЗУУНЦ, 1998. – С. 13–22.
5. Далецкий, Ч. Б. Пространство современной риторической культуры и риторизация культуры [Электронный ресурс] / Ч. Б. Далецкий. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvo-sovremennoy-ritoricheskoy-kultury-i-ritorizatsiya-kultury>
6. Ладыженская, Т. А. Программа по риторике. 5–11-е классы / под ред. А. А. Леонтьева. – М., 2004.
7. Минеева, М. С. Проблемы и трудности риторизации / М. С. Минеева // Риторика диалога в становлении научногуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания : материалы XI науч.-практ. конф. (1–11 ноября 2002 г.). – Пермь, 2002.
8. Педагогическая риторика : Учебное пособие. / Под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : ГУП «Великолукская городская типография», 2001. – 387 с.

### **«ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ» КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**М. С. Притворова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Предметом исторической науки в широком понимании выступает человеческое общество как единая система, главными компонентами которой являются условия материальной жизни, экономика, социальные структуры и все проявления духовной жизни. В настоящее время общепризнано, что одной из важнейших составляющих социально-исторического сценария является повседневно-



ная деятельность, история повседневной жизни. Однако по поводу трактовки понятия «повседневная жизнь» существует множество мнений.

Так, известный австрийский исследователь социальной истории Рейнхард Зидер считает, что изучение истории повседневности отнюдь не означает, вопреки распространенному заблуждению, ни простого коллекционирования «повседневных» сюжетов и процессов, ни непосредственной и конкретной реконструкции того, что действительно делали крестьянин XII века или служанка 20-х гг. XX века. Понятие «повседневность» выражает скорее сумму процессов, протекающих во всех общественных сферах и во всех социальных классах, – господства и подчинения, аккумуляции и сохранения материальных, социальных и других благ, борьбы за влияние идеологии, в сферах производства товаров и услуг, восстановления рабочей силы и т.д. При этом важным моментом изучения указанных процессов является анализ их взаимной обусловленности [2, с. 176].

Термин «повседневная жизнь» утвердился в отечественной историографии на рубеже 80–90-х гг. XX в., значительное влияние на его утверждение оказали и оказывают работы представителей французской школы «Анналов»: М. Блока, М. Ферро, Ф. Броделя, Ж. Л. Гоффа и др. [8, с. 12]. Отечественный исследователь И. Я. Биск дает следующую характеристику термину: «Под историей быта и нравов понимается уклад повседневной жизни, включающий ряд материальных и духовных сторон, в частности удовлетворение основных жизненных потребностей – в пище, одежде, жилище и др., связанных с компонентами культуры, отдых и развлечения, особенности понимания «что такое хорошо, что такое плохо», атмосфера эпохи» [1, с. 20]. Обобщая вышесказанное, определимся, что повседневная жизнь – это образ жизни народа в реальном историческом времени и пространстве, содержание которого находится под непосредственным влиянием ряда факторов: общественно-политического, социально-экономического, культурного, бытового, нравственно-психологического. Таким образом, в современной действительности изучение истории повседневной жизни становится важным средством формирования исторического сознания, исторической культуры населения той или иной страны, прошлого в целом. «История повседневности» – направление исторических исследований, предметом изучения которых выступает сфера человеческой обыденности в ее историко-культурных, политико-событийных, этнических и конфессиональных контекстах [7, с. 7].

Одним из основателей и «пионеров» истории повседневности (Alltagsgeschichte) как направления в западной историографии является профессор Эрфуртского университета Альф Людтке, который стал широко известен в научном сообществе с конца 1980-х гг. Ряд его теоретических работ десятилетие спустя был переведен и опубликован в разных изданиях на русском языке [5].

Чтобы глубже понять истоки и особенности научного творчества А. Людтке, стоит обратиться к основным этапам его биографии и научной деятельности. Альф Людтке принадлежит к «бунтарскому поколению 1968 года». «Парижский красный май, события в Чехословакии 1968 г. произвели огром-

ный резонанс в Германии, что дало мощный толчок критическому отношению к собственной повседневности, к академическим будням с их жесткой научной иерархией и укоренившимися представлениями», – вспоминал впоследствии Людтке об этом ярком студенческом периоде своей биографии [6, с. 13]. Уже тогда А. Людтке интересовался вопросами взаимодействия различных социальных наук и использования их наработок в историческом исследовании. В итоге через конкретно-исторический анализ властных практик в государственной системе Пруссии XIX в. ученый пришел к проблеме «власти, общества и человека», «властвующих и подчиняющихся», а знание германской истории имперского периода стало той основой, которая позволила глубже понять корни и специфику исторических процессов следующего, XX века.

Наиболее известные и признанные научным сообществом исследования А. Людтке посвящены таким аспектам германской истории, как эволюция нацизма; вопросы государственного насилия, подчинения и сопротивления власти в истории XIX–XX вв.; реконструкция социальных практик (особенно в среде германских промышленных рабочих и солдат, но также и сельскохозяйственных работников); изучение исторических источников и др. В 1989 г. в Германии вышел сборник его статей под названием «История повседневности: реконструирование исторического опыта и образа жизни». Данный сборник работ остается единственным в своем роде трудом, где не только содержится подробное теоретическое обоснование научного направления истории повседневности, но также показано, в том числе и на примере нацистской Германии, как именно эти исследовательские подходы могут быть реализованы. В своих работах и устных выступлениях А. Людтке не перестает повторять, что главная задача – сделать так, чтобы обычные люди «обрели в истории собственные голоса и лица» [6, с. 16].

В современной России в исследовательской среде в последнее десятилетие появилась группа ученых – сторонников и пропагандистов повседневности. В рамках данной проблематики пишутся научные работы и защищаются диссертации. Однако необходимо признать, что в целом указанная выше деятельность пока еще ограничивается сравнительно узким кругом специалистов. Основная проблема видится в том, что в той или иной мере в российской исторической науке сохраняется своеобразная «подмена понятий»: не только обыватели, но и немалая часть авторов научных работ продолжают понимать историю повседневности скорее как разновидность «истории быта», нежели как новую исследовательскую программу. В определенной мере это обусловлено традициями академической историографии: введенные в оборот еще В. О. Ключевским, в заглавия отечественных исследований включались и продолжают включаться словосочетания «быт и нравы», а также «образ жизни». Эти словосочетания жизнеспособны, но границы данных понятий достаточно условны, поэтому в каждом конкретном случае целесообразно уточнение.

Бытовая сторона жизни, безусловно, и раньше в той или иной мере отражалась в исторических трудах, но, скорее, все же в качестве дополнения к изучению «основных» тем и процессов. В советский период превалировало инсти-

туциональное понимание истории, и проблематика, связанная с разными сторонами повседневной жизни, не относилась к приоритетной. Соответствующим образом – с разбивкой на «основные» и «дополнительные» – ранжировались и интерпретировались источники. Во главу угла ставились «материалы власти», при этом созданные человеком документы «личного происхождения», наиболее тесно связанные с проблематикой повседневности, трактовались как субъективные, что якобы ставило под сомнение их достоверность и нивелировало информационную ценность. Правда, против такого дискриминационного подхода выступали ведущие отечественные ученые. Так, И. Д. Ковальченко отмечал, что «в нашей историографии сохраняется отставание в изучении культурно-бытовых, социально-психологических и идеологических явлений и образа жизни, в различные эпохи, включая современную» [4, с. 50]. Но в целом к концу XX в. проблематика «истории быта» оказалась в числе «белых пятен» истории.

Однако в 1990-е гг. маятник качнулся в другую сторону: на фоне роста общественного интереса к тайнам политического режима, к т. н. «историческим расследованиям», и личной жизни исторических персонажей информационные лакуны стали стремительно заполняться. Показавшееся более привлекательной и конъюнктурной «история повседневности» довольно быстро сменила «историю быта» не только в заголовках научно-популярных работ, но и в названиях исследовательских проектов и трудов. При этом истинный смысл истории повседневности, идущей значительно дальше изучения бытовых подробностей жизни, оказался не до конца уясненным. Для многих специалистов она оставалась малоизвестным, не до конца сформировавшимся и часто критикуемым течением в рамках исторической антропологии. Такое отношение к истории повседневности частично исходило из аргументов и критических ноток со стороны как отечественной, так и зарубежной историографии.

В настоящее время, как уже отмечалось, тематика истории повседневной жизни переживает в современной России настоящий бум. Но основной пласт публикаций носит популяризаторский характер. К сожалению, именно подобные работы, отождествляющие повседневность главным образом с бытом и нравами в большей степени формируют исторические представления, чем сугубо научные труды.

Таким образом, отношение к «истории повседневности» в российской историографии не представляется возможным оценить однозначно. С одной стороны, общественный интерес к бытовой истории продолжает совпадать с востребованностью на аналогичную тематику в академической среде. С другой стороны, зачастую история повседневности воспринимается в качестве приложения к «основной» истории. В результате детальная микроисторическая реконструкция прошлого, которая во всем мире отличается особой трудоемкостью и высокой занятостью, подменяется культурно-историческими исследованиями, имеющими иную природу. Тем более что реальная «история повседневности» и инициированное ею изучение социальных практик может поставить под сомнение «общепризнанные» научные концепции и написанные на их базе «фундаментальные» труды в рамках традиционной историографии.

По мнению А. К. Соколова, дающего высокую оценку трудам А. Людтке и его последователей, именно в лице германской *Alltagsgeschichte* осуществлена удачная попытка определить «историю повседневности» как еще один вариант исторического синтеза, подобный тому, что был предпринят в свое время французскими историками М. Блоком и Л. Февром как основателями знаменитой школы «Анналов» [3, с. 46]. Одновременно растущая популярность проблематики повседневности в научном сообществе выступает как альтернатива наметившейся в ряде исторических работ тенденции упрощения и формализации, подгонки событий под заранее заданные схемы.

Действительно, вне зависимости от тематики, концепция истории повседневности предлагает по существу перевернуть логику исторического построения: отталкиваться не от постановки исследовательских задач, а от реконструкции социальных практик на микроуровне, уделять особое внимание восприятию повседневной жизни (в том числе символическому и эмоциональному) самими рядовыми людьми. В таком случае исследование будет неизбежно представлять собой историю «снизу», глазами «маленького человека», а не традиционный взгляд «сверху» – с позиций и в специфических интересах властных структур, во все времена стремившихся к политизации прошлого и к самооправданию.

#### Список использованных источников

1. Биск, И. Я. История повседневной жизни населения Веймарской республики : учеб. пособие / И. Я. Биск. – Иваново : Иванов. гос. ун-т, 1990. – 155 с.
2. Зидер, Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVII–XX вв.) / Р. Зидер. – М. : Владос, 1997. – 301 с.
3. Источниковедение новейшей истории России: теория, методология и практика / под ред. А. К. Соколова. – М. : Высшая школа, 2004. – 687 с.
4. Ковальченко, И. Д. Место истории в системе общественных наук / И. Д. Ковальченко // Вопросы истории. – 1987 – № 7. – С. 50–56.
5. Людтке, А. Что такое история повседневности? Ее достижения и перспективы в Германии / А. Людтке // Социальная история. Ежегодник. 1998/1999. – 1999. – С. 77–100; Людтке, А. История повседневности в Германии после 1989 г. / А. Людтке. – Казус. – 1999. – С. 117–126.
6. Людтке, А. История повседневности в Германии: Новые подходы к изучению труда, войны и власти / А. Людтке. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 271 с.
7. Пушкарева, Н. Л. Понимание истории повседневности в современном историческом исследовании: от школы Анналов к российской философской школе / Н. Л. Пушкарева, С. В. Любичанковский // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – № 1. – Т. 4. – С. 7–21.
8. Старцев, А. В. Грани повседневности / А. В. Старцев // История повседневности : сб. науч. статей. – Барнаул : АГУ, 1987. – С. 9–12.

# ФИЛОСОФСКО-ПРАВОВЫЕ ВЗГЛЯДЫ ИММАНУИЛА КАНТА

С. П. Проказова, Е. В. Рябова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

И. Кант не только являлся родоначальником немецкой классической философии, но и занимался правовыми аспектами жизни государства. Правовую законность он видит в гарантии невмешательства государства в процесс индивидуального «самовоспитания». Моральное обоснование права Кант осуществляет посредством различия между моральными и правовыми нормами.

Кант решил заняться разработкой государственно-правовых вопросов лишь в последние десятилетия своей жизни. В опубликованной в 1793 году статье «О поговорке – может быть, это и верно в теории, но не годится для практики» Кант значительное внимание заостряет на решении правовых вопросов. Затем, в 1795 году Кант опубликовал широко известный трактат «К вечному миру», в котором он широко развил общие взгляды на право и государство [1, С. 28–32].

В основе философии И. Канта лежит противостояние между двумя видами познания: опытным (эмпирическим) и не зависящим от опыта познанием (априорным). Кант считал, что при познании природы без опыта обойтись невозможно, тогда как при познании человеческих отношений априорные идеи занимают главную роль. Научную теорию морали и права создать невозможно. Есть возможность только указать правила, которыми должен руководствоваться человек в своем поведении. Иными словами, в учении Канта были подняты вопросы о своеобразии методов, используемых в теории права, по сравнению с методами естественных наук.

В кантовском рационализме философ никогда не выделялись нравственность и право из теории. Данная демократическая традиция была заложена Руссо. По мнению Канта, нравственность может носить в себе каждый человек без каких бы то ни было исключений. Источником нравственных и правовых законов, по мнению Канта, выступает практический разум, или свободная воля людей. Стать моральной личностью человек способен лишь в том случае, если возвысится до понимания своей ответственности перед человечеством в целом. Поскольку же люди равны между собой как представители рода, постольку каждый индивид обладает для другого абсолютной нравственной ценностью. Этика Канта утверждала, что индивид морально ответственен за происходящее в мире [4, С. 52–55].

Правовая теория Канта тесно связана с этикой. Определяется это тем, что право и мораль имеют у него один и тот же источник (практический разум человека) и единую цель (утверждение всеобщей свободы). Различны они только лишь по способам принуждения к поступкам. Мораль основана на внутренних побуждениях человека и осознании им своего долга, тогда как право использует для обеспечения аналогичных поступков внешнее принуждение со стороны

других индивидов либо государства. В основу морали нельзя положить предписания, кодексы, тогда как право является законодательным отражением обязанностей индивида перед государством и людьми, с которыми он находится на равном положении.

Рассматривая отношения права и морали, Кант характеризует правовые законы как своего рода первую ступень (или минимум) нравственности. Если в обществе установлено право, соответствующее нравственным законам, значит, поведение людей поставлено в строго очерченные рамки, так что свободные волеизъявления одного лица не противоречат свободе других. Подобного рода отношения не являются полностью нравственными, поскольку вступающие в них индивиды руководствуются не велением долга, а совсем иными мотивами – соображениями выгоды, страхом наказания и т.п. Право обеспечивает, иными словами, внешне благопристойные, цивилизованные отношения между людьми, вполне допуская, однако, что последние останутся в состоянии взаимной антипатии и даже презрения друг к другу. В обществе, где господствует только право (без морали), между индивидами сохраняется «полный антагонизм».

Кант развивает гуманистическое направление теорий естественного права, предлагая свой, более обоснованный взгляд на право. Это стало возможным благодаря тому, что он положил в основу как познания, так и поведения принцип личности, или принцип субъективности. Главным пунктом теории Канта стало понимание человеческого индивида как существа, принципиально способного стать «господином себе самому». По этой причине индивид совершенно не нуждается во внешней опеке при осуществлении ценностного и нормативного выбора. Если для индивида в конечном итоге получится осознать эти предписания, подчинить им свои непосредственные влечения и мотивы, дать законную установку для самого себя, он по праву может считаться субъектом, обладающим способностью противостоять любой чужой воле, закрепленной в законе. Закон, возвышающий одну часть общества над другой, представлялся Канту противоправным.

Вклад Канта в разработку политической теории характеризуется тем, что он сформулировал основные идеи и принципы современных учений о правовом государстве (хотя сам не употреблял этого термина). Согласно дефиниции в «Метафизике нравов», государство – это соединение множества людей, подчиненных правовым законам. В качестве важнейшего признака государства здесь было названо верховенство закона. Кант при этом подчеркивал, что рассматривает не государства, существующие в действительности, а «государство в идее, такое, каким оно должно быть в соответствии с чистыми принципами права» [3, С. 137–145].

Теоретический и практический разум резко у Канта противопоставляются друг другу. Мышление и воля разграничиваются, так как теоретический разум является областью человеческого познания. В нем нет места свободе, все явления, включая поведение людей, подчинены определенным причинам. Практический разум напротив, по Канту, – это область нравственных долженствований. Поэтому все кантовское учение о праве и морали предстает как учение о

социальных регуляторах, о должном и недолжном, социальных отношениях и вообще человеческих действиях.

Сфере теоретического соответствует естественный закон, сфере же практического – закон свободы. Практическая философия Канта отвергает значение внешнего для субъекта объективного мира в качестве основания для истины, следовательно, и согласие разума с внешним миром в качестве критерия нравственности. Этот критерий заключается в согласии разума (как теоретического, так и практического) со своими собственными законами, то есть носит характер самозаконности.

Таким образом, истоки идеи должного (как нравственной, так и правовой), по Канту, следует искать не во внешнем мире, не в сфере опыта, а во внутреннем мире субъекта. В этом и заключалось основное требование принципа субъективности применительно к сфере нравственности и права.

#### **Список использованных источников**

1. Асмус, В. Ф. Иммануил Кант / В. Ф. Асмус. – М. : Наука, 1973. – 536 с.
2. Булатов, М. А. Немецкая классическая философия. Часть I. Кант. Фихте. Шеллинг / М. А. Булатов. – К. : Стилос, 2003. – 322 с.
3. Лейст, О. Э. История политических и правовых учений / О. Э. Лейст. – М. : Зерцало, 2006. – 568 с.
4. Немецкая классическая философия : учеб. / В. Н. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 2003. – 438 с.
5. Ойзерман, Т. И. Теория познания Канта / Т. И. Ойзерман, И. С. Нарский. – М. : Наука, 1991. – 208 с.

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**О. С. Пронина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

*Формирование безопасного поведения* является педагогическим условием включения детей в жизнь, формирования личности, готовой действовать в непредсказуемых (в том числе опасных и экстремальных) условиях, стремящейся к постоянному самосовершенствованию и реализации новых возможностей.

У человека безопасное поведение представляет собой целенаправленную систему последовательно выполняемых действий, осуществляющих относительно безопасный контакт индивида с окружающими условиями, опосредствующих отношения живых существ к тем свойствам среды, от которых зависит сохранение и развитие их жизни, обеспечивающих удовлетворение жизненно важных интересов и достижение значимых целей.

Безопасность является не только важной характеристикой, но и критерием функционирования, стабильности и развития любой системы. Личность ребенка как особо гибкая и подвижная, неустойчивая система особенно нуждается в обеспечении защищенности ее интересов, потребностей, так как только в условиях безопасности возможно полноценное формирование личности.

Формирование безопасного поведения у детей, с одной стороны, подчинено общим закономерностям развития навыков, а с другой стороны, должно опираться на особенности детской психики, физиологических возможностей и жизненного опыта ребенка. Наиболее успешно поведение развивается и проявляется в ведущем виде деятельности [2, с. 179].

Главной особенностью развития детей младшего школьного возраста является появление выраженной произвольности психических процессов, в том числе мышления, памяти, внимания, поведения. Происходит усложнение эмоциональной сферы, морально-ценностной иерархии, развитие мотивационной сферы. Сложность внутреннего мира и переживаний ребенка проявляется в затруднениях при принятии решений [1, с. 125].

Кроме того, этот возраст характеризуется бурным развитием потребности в двигательной активности и исследовании запретных зон. Опасность может расцениваться как смелость, а безопасное поведение еще мало освоено в данном возрасте. Но, в отличие от дошкольного возраста, проявление ответственности в меньшей мере зависит от присутствия значимых взрослых. Ответственность переходит во внутренний план и становится личностной чертой. На этом этапе важно донести до ребенка понимание того, что он ответственен за свою безопасность.

Нужно помнить, что для детей младшего школьного возраста наиболее важным является процесс обучения, а не его результат. Ему интереснее изучать, а не знать и уметь. Поэтому формирование безопасного поведения следует выстраивать вокруг яркого, интересного процесса получения навыков, а не вокруг последствий разных опасностей. Хотя формирование абстрактно-логических форм мышления позволяет уже фантазировать и размышлять о разных ситуациях, их последствиях.

Ребенок младшего школьного возраста очень сензитивен к принятию различных правил и норм (конвенциональная ступень развития). Поэтому эффективно ознакомление с правилами безопасного поведения и их закрепление на практике. Сложности могут возникать при необходимости реализовать эти правила на практике, особенно в нетипичных, сложных, критических ситуациях [4, с. 328].

В сложных ситуациях ребенок может по-разному отреагировать на опасность:

- ступор, т.е. резкое торможение деятельности человека, его неспособность реагировать на факторы риска;
- дезорганизация деятельности в опасной ситуации, проявляющаяся в неадекватности и неэффективности действий;



– активизация действий, т.е. возрастание точности, эффективности действий в опасной ситуации.

Формирование безопасного поведения во многом является результатом тренировки навыков безопасного поведения у ребенка (на этом основана система преподавания ОБЖ, например). Кроме того, важный акцент в таком обучении стоит на адекватном построении системы ценностей (обеспечивается воспитанием принципов здорового образа жизни) и мотивов ребенка (эффективно формируются в поведенческом тренинге взаимодействия). В контексте такого понимания безопасное поведение может быть выстроено на нескольких уровнях:

– физиологическом уровне, включающем в себя функциональное, психоэмоциональное состояние и физиологические особенности нервной системы индивида (сила, устойчивость, гибкость, скорость реакции);

– уровне социальных установок (смысловых, целевых, операциональных), реализующемся в стереотипах, автоматизмах, диспозициях человека;

– уровне целенаправленного поведения, предполагающем развитие волевого компонента деятельности [3, с. 147].

В формировании безопасного поведения необходимо не только сосредоточиться на предотвращении неприятностей, но и на развитии личностных характеристик, определяющих благополучие личности: оптимизм, честность, навыки партнерства, надежность, настойчивость, храбрость, способность вникать в суть происходящего. Для воспитания у детей младшего школьного возраста таких характеристик не нужно нагружать его избыточной информацией (о рисках, опасностях, мерах по их предотвращению), как и не следует чрезмерно оберегать его от нового опыта. Необходимо научить ребенка понимать себя, вникать в суть происходящих явлений и гибко реагировать на вызовы среды.

Формирование безопасного поведения включает следующие аспекты:

– общую теоретическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (осмысление общих проблем риска, безопасности, опасности и т.д.);

– формирование предметных умений и навыков (видов деятельности, которые осуществляются не только в безопасных условиях, но и в условиях риска);

– психологическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (формирование смелости, решительности, готовности к разумному риску и т.д.);

– развитие качеств личности, необходимых для безопасной жизнедеятельности (проницательности, дальновидности, гуманности, оптимистичности и т.д. как основы безопасности человека и общества) [1, с. 53].

Таким образом, безопасное поведение – это результат не только полученных знаний и усвоенных навыков, но и воспитание личностных характеристик, обеспечивающих человеку безопасную жизнедеятельность. Формирование безопасного поведения младшего школьника усложняется в связи с развитием и усложнением его психики. В формировании соответствующих навыков педагогом может быть активно задействована игровая и учебная деятельность.

## Список использованных источников

1. Авдеева, Н. Н., Безопасность : учебно-методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей младшего школьного возраста / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б.Стеркина. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 144 с.
2. Байбородова, Л. В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности : метод. пособие / Л. В. Байбородова, Ю. В. Индюков. – М. : Владос, 2003. – 272 с.
3. Безопасность вашего ребенка: Научите вашего ребенка навыкам спокойного, уверенного и безопасного поведения на улице / Статмэн Пола. – СПб. : Дельта, 2006. – 381 с.
4. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика: курс лекций : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М. : Академия, 2001. – 440 с.

## ПЕРЕЖИВАНИЕ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА И ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ПЕРИОД ГЕРОНТОГЕНЕЗА

Е. В. Пургина

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Осенний период человеческой жизни, начало которого условно связано с отходом человека от непосредственного участия в профессиональной деятельности и социальной жизни, даёт повод людям преклонного возраста как можно чаще впадать в свои воспоминания, перебирая их в своей памяти, и всё больше и больше жить в тени прошлого времени, не участвуя в моментах настоящего, они словно остаются одни во всём мире. Преобладание временной ориентации (фиксации на прошлом, будущем или настоящем временем) при восприятии и переживании жизни человеком нашло своё отражение в типологии стилей жизни (В. Н. Дружинин), в связи с личностными особенностями человека (Ф. Зимбардо, Д. А. Леонтьев, И. А. Спиридонова, А. В. Серый), его биографическими кризисами и жизненными программами (К. А. Абульханова-Славская, Р. А. Ахмеров) [2]. Практически все философские школы освещали проблему одиночества и нередко связывали его с негативным эмоциональным переживанием, который влияет на личность сокрушительно (К. А. Абульхановой-Славской, В. Франкла, А. Г. Амбраумовой, Г. П. Орлова, И. С. Кона, А. А. Леонтьева, Э. Фромма, Ж. П. Сартра, А. Кьеркегора, К. Ясперса и др.) [1].

Проявление субъективного одиночества человека вследствие «спутанности временного измерения» становится по-особому злободневным и значимым. Все более очевидна необходимость анализа природы и сущности этого состояния, специфики и характера его переживания и проявлений в жизни человека, ведь, например, ещё с античных времён Платон и Аристотель определяли одиночество как зло, избавление от которого они видели в наслаждении благом дружбы и любви, а вот предположение В. Франкла о том, что человек, попадая в состояния одиночества, утрачивает определённые ценности и смысл жизни, а может причиной одиночества служит культивирование неразумных потребностей, как называл это Э. Фромм. Таким образом, можно прийти к выводу о том,

что одиночество как объективная психологическая проблема современности не утрачивает своей актуальности.

У одиночества, как и у временной перспективы, множество способов проявления. Вне зависимости от того, какую форму они обретают, человек, страдающий от «застывания в прошлом» или одиночества, остаётся наедине с собой, страдая. Перефразируя Т. Уильямса, можно сказать, что человек думает как ему жить дальше, будучи обреченным на пожизненное заключение в одиночной камере своего «Я». В период пожилого и старческого возраста многие люди испытывают чувство одиночества, отверженности и нередко не видят перспективы будущего. Они больше оглядываются назад, вспоминая как же было «в старые добрые времена».

Таким образом, цель нашего исследования – изучить взаимосвязь переживания одиночества и временной перспективы в период геронтогенеза.

Для достижения цели нами были использованы опросник временной перспективы Ф. Зимбардо и опросник для определения вида одиночества С. Г. Корчагиной, причём исследование проходило индивидуально с каждым респондентом. В исследовании принимали участие лица пожилого возраста от 62 до 78 лет, в количестве 20 человек.

По результатам корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь между одним из видов одиночества, а именно диффузным и ориентацией на фаталистическое настоящее ( $r = 0,94$ ;  $p < 0,05$ ) и негативное прошлое ( $r = 0,79$ ;  $p < 0,05$ ). В состоянии острого переживания диффузного одиночества человек стремится к другим людям, надеясь найти в общении с ними подтверждение собственного бытия, своей значимости. Временная перспектива негативного прошлого оценивает отношение к произошедшим событиям, которые реально связаны с неприятным опытом. Выявлена положительная корреляционная зависимость между состоянием одиночества и восприятием негативного прошлого ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,05$ ). Фаталистическое настоящее отражает склонность человека верить в судьбу и воспринимать все события как данность. Обнаружена положительная корреляционная зависимость между состоянием одиночества и восприятием фаталистического настоящего ( $r = 0,50$ ;  $p < 0,05$ ).

Позитивное прошлое строится на принятии собственного прошлого, где есть место для приятных воспоминаний, приносящих радость и душевное тепло. Обнаружена отрицательная корреляционная зависимость с состоянием одиночества ( $r = -0,56$ ;  $p < 0,05$ ). При данной временной перспективе прошлое не является объективной записью приятных и неприятных событий.

Известная фраза Ф. Ницше «То, что не убивает нас, делает нас сильнее» хорошо отражает данную позицию. Люди, пережившие негативные события, но вспоминающие о них позитивно, становятся более жизнерадостными и оптимистичными.

А также в результате исследования выявлена высокая отрицательная связь между отчуждающим видом одиночества и ориентацией на будущее ( $r = -0,52$ ;  $p < 0,05$ ). Следствием преобладания в личности тенденции к обособлению является **отчуждение** человека от других людей, норм и ценностей, при-

нятых в обществе. При этом наблюдается потеря значимых связей и контактов, интимности, приватности в общении, способности к уединению. Человек чувствует себя покинутым, потерянным, заброшенным в чуждый и непонятный ему мир [1, с. 196]. Будущее – ожидаемые последствия, хорошие или плохие. Выражает наличие у личности целей и планов на будущее. Состояние одиночества отрицательно коррелирует со степенью ориентации на будущее ( $r = -0,58$ ;  $p < 0,05$ ).

По результатам исследования можно сделать вывод, что состояние одиночества в геронтологическом возрасте более ярко выражено, когда преобладает высокая степень ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее, т.е. полагая, что судьба решит за нас всё и ничего неизменно, а прошлое время приносит боль и разочарования, приводит к состоянию одиночества. Человек испытывает одиночество, когда не видит будущего в своей жизни, когда он в состоянии безысходности, то не редко возвращается в прошлое. Позитивное отношение к своему прошлому взаимосвязано с низкими показателями одиночества, как субъективного, сугубо индивидуального и часто уникального переживания у лиц престарелого возраста.

#### **Список использованных источников**

1. Власенко, А. И. Временная перспектива как подструктура самосознания депривированной личности / А. И. Власенко // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – С. 921–924.
2. Корчагина, С. Г. Психология одиночества : учебное пособие // С. Г. Корчагина – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

## **РЕШЕНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**Т. А. Радаева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

На современном этапе развития общественных и экономических отношений для любого их участника принципиально важной становится не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной действительности. Поэтому одним из приоритетных направлений развития системы образования в данных условиях является подготовка учащихся к использованию получаемых знаний и навыков в решении задач, возникающих в реальном мире далеко за пределами образовательного процесса [5, с. 3].

Современное общество меняет взгляд на содержание математического образования. В настоящее время в связи с возросшей ролью математики в современной науке и технике особую актуальность приобретает проблема совер-

шенствования образовательного процесса, которая тесным образом связана с построением содержания школьного курса математики. Уроки математики создают особую духовно-нравственную атмосферу, атмосферу творчества, творческой заинтересованности. Общение на уроках математики с биологией, с географией, с физикой, с производством, участие в разнообразных видах творческой деятельности дает возможность каждому ученику осознать себя интересной, своеобразной и многогранной личностью.

Меняется взгляд на то, какой должна быть подготовка выпускника средней школы. Наряду с формированием предметных знаний, умений школа должна обеспечивать развитие у учащихся умений использовать полученные знания в разнообразных ситуациях, близких к реальным. В дальнейшей жизни эти умения будут способствовать активному участию выпускника в жизни общества, помогут приобретать знания на протяжении всей жизни. Это определяет значимость математики в формировании у учащихся умений решать задачи, возникающие в процессе практической деятельности человека, и применять данные знания в ситуациях повседневной жизни, при решении практических задач.

Наше образование ориентировано на приобретение знаний и умения, а не способность разрешить нестандартную ситуацию и действовать самостоятельно, приобретать «предметные умения» в результате разрешения сложноорганизованных, максимально приближенных к реальности ситуаций [4, с. 56].

В методике преподавания (в частности в учебниках) рассматривается ограниченное количество способов решений, например, мало заданий, которые направлены на выработку умений использовать такие эффективные способы, как методы прикидки, «проб и ошибок», исключение из данных заведомо неверных ответов, задания на развитие интуиции и догадки.

И тогда становится понятным, что математические знания действительно лежат в основе формирования таких качеств личности, как развитие логического мышления, многомерность восприятия окружающего мира, способность к анализу жизненных и учебных ситуаций, соответствующих современному социальному заказу общества: формирование математической грамотности и математической компетентности.

Большую роль в формировании математической компетенции играют занимательные задачи практического содержания. В системе современного образования на всех ступенях обучения осуществляется новый подход. Педагоги отказываются от репродуктивного метода обучения и применяют развивающие технологии и компетентностный подход.

Эти технологии призваны формировать наряду с предметными знаниями универсальные учебные действия у учащихся. На уроках математики реализация компетентностного подхода осуществляется за счет применения практико-ориентированных задач. Это разнообразные задачи, созданные человечеством в течение многих лет и показывающие практическое применение математических знаний в повседневной жизни, среди них: математические фокусы с игральными картами, задачи, связанные с переливаниями, задачи на взвешивание монет,

занимательные задания на товарно-денежные отношения. Они позволяют учащимся усвоить программный материал на более высоком уровне, способствуют развитию логического мышления.

Программа «Использование задач с практическим содержанием на уроках математики» дает ученику те знания, которые отражают связанность частей мира как системы, учит представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Программа направлена на развитие эрудиции обучающегося, на обновление существующей узкой специализации в обучении. В то же время интеграция не должна заменить обучение классическим учебным предметам, она должна лишь соединить получаемые знания в единую систему.

Решение задач такого типа развивают общеучебные компетенции школьников, так как учебная деятельность при этом приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер [3, с. 39]. Практическое содержание задач дает возможность вырваться за рамки одной учебной дисциплины и наглядно, в действии показать, как все в мире взаимосвязано, и одновременно усилить мотивацию изучения алгебры и геометрии.

Можно сказать, что компетентность, с одной стороны, является продуктом обучения, а с другой – следствием саморазвития учащегося, его способности к обобщению деятельностного и личностного опыта.

Математическая компетенция – это способность структурировать данные (ситуацию), вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты. Иными словами, математическая компетенция учащегося способствует адекватному применению математики для решения возникающих в повседневной жизни проблем [5, с.183].

Математическая интуиция и знания должны использоваться в различных ситуациях, чтобы у учащихся не сложилось впечатление, что математика далека от их повседневных потребностей. В плане наиболее близких для них являются ситуации, связанные с личной повседневной жизнью, затем со школьной жизнью, работой и спортом, жизнью окружающего их общества. В связи с этим актуальной является разработка заданий, в которых рассматриваются ситуации, возможные в окружающей действительности [4, с. 60].

Задания должны создаваться с таким расчетом, чтобы группироваться вокруг общеучебных математических видов работ, которые присутствуют во всех видах деятельности: математическое мышление и рассуждения, математическая аргументация, коммуникативные умения, моделирование, постановка и решение проблем, использование технических средств обучения.

Практико-ориентированные задания должны быть очень тщательно продуманы, так как они позволяют оценить умение логически понимать содержание, уметь представить себе реальную ситуацию, связать разные части текста, отвлечься от излишних подробностей и нацелено выбрать нужную информацию [1, с. 94].

Подростковый и юношеский возраст – это период выработки мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения, поэтому огромное

значение школьники придают тем дисциплинам, которые значимы для них в их освоении жизненного пространства. Однако не следует забывать, что в этом возрасте мышление отличается более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, постепенно приобретает теоретическую и критическую направленность. Старшеклассники стремятся проникнуть в сущность явления, объяснить взаимосвязи и взаимозависимость. И здесь очень важно научить их самостоятельно мыслить, находить свое решение поставленной автором проблемы. Для этого в первую очередь необходим основательный интеллектуальный багаж, который дает пищу для размышлений и нахождения верного пути решения. Для достижения положительных результатов необходимо опираться на психологические особенности школьников. Программа составлена с учетом возрастных особенностей учащихся. Но при проведении уроков с использованием задач с практическим содержанием нужно учитывать индивидуальные черты воспитанников, межличностные отношения в классе. Учащиеся должны уважать и ценить мнения друг друга, а педагог обязан поддерживать благоприятный морально-психологический климат в классе.

В «Концепции модернизации российского образования» говорится о том, что «основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования» [6, с. 45].

Современный рынок труда диктует необходимость усиления практико-ориентированной составляющей учебного процесса с тем, чтобы выпускники имели реальные возможности достойного трудоустройства. Рынок труда требует не просто теоретически подготовленного специалиста, а человека, способного решать практические задачи. Достаточно большой процент студентов по окончании обучения не находит себя в полученной профессии, иногда просто не имеет возможности трудоустроиться по профессии. Основная причина заключается в повышающихся с каждым днем требованиях работодателя, которому нужны люди с опытом работы. Зачастую по окончании среднего специального учебного заведения его у выпускника нет [3, с. 197].

Во всех странах практико-ориентированные технологии изменяют условия труда и порождают новые требования к профессиональным навыкам работников. Практико-ориентированные технологии оказывают решающее влияние на все этапы процесса обучения: от предоставления учащимся знаний, умений и навыков до контроля их усвоения, при этом обеспечиваются такие важнейшие характеристики обучения, как качество, избирательность материала, учет индивидуальности, постоянный контроль и самоконтроль усвояемости материала, высокий эффект использования ресурсов преподавателей [2, с. 21].

## Список использованных источников

1. Волкова, В. Ф. Реализация практико-ориентированного образования на уроках математики / В. Ф. Волкова // Молодой ученый. – 2014. – № 11.1. – с. 32–33.
2. Егупова, М. В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике : дис. ... д-ра пед. наук / М. В. Егупова. – М., 2014. – 294 с.
3. Колягин, Ю. М. О прикладной и практической направленности обучения математике / Ю. М. Колягин, В. В. Пикан. – М. : Математика в школе, 2010. – 231 с.
4. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 384 с.
5. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике : методология и теория : учебное пособие для студентов бакалавриата высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование» / Г. И. Саранцев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 292 с.
6. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2009. – 576 с.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЧУВСТВА ЮМОРА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Е. А. Рамаева

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Под натиском негативных явлений современной жизни, таких как информационное перенасыщение, дестабилизация семейных отношений и др., эмоциональная сфера ребёнка подвергается огромным перегрузкам. Результат подобных неблагоприятных воздействий – обилие негативных реакций: нетерпимость, бесчувственность, агрессивность, жестокость в отношениях между детьми. Бесспорно, необходима особая работа с эмоциональной сферой детей. Для многих детей время, проведённое в школе, является самым эмоционально насыщенным и значимым. Именно в школе реализуются возможности для непосредственного и тёплого общения ребёнка с педагогами, эмоционального взаимодействия со сверстниками в процессе любимых игр и занятий.

Опыт работы ведущих специалистов в школе подсказывает, что нельзя упустить благоприятный период (обучения в начальной школе) в развитии и становлении эмоциональной сферы ребёнка. Следовательно, необходимо искать способы и средства для введения систематической работы по формированию и коррекции данной сферы. Эмоциональную сферу человека составляют эмоции, чувства, настроения, поэтому включение в жизнь ребенка смешного, веселого оказывает благоприятное воздействие на все ее составляющие. Возникает необходимость воспитывать в ребенке такие качества личности, как умение разглядеть смешное, посмеяться над собой.



Исходя из сказанного выше следует, что школа как главный институт обучения и воспитания школьников должна создать все условия для реализации поставленных задач. Широкие возможности для этого предоставляют уроки литературного чтения. Таким образом, проблема воспитания чувства юмора на уроках литературного чтения является актуальной.

Проблема юмора волновала людей всегда, известны даже некоторые работы античных философов и ученых эпохи Средневековья (Бен Джонсон «Всяк вне своего нрава» (1599)), посвященных природе комического.

В современной научной литературе существует большое количество трактовок термина «юмор». В то же время, несмотря на все их многообразие, можно выделить что-то общее. Итак, **юмор** – проявление комического, имеющее двойственный характер смешного и серьезного.

Подобного рода комическое мы попытались найти в школьных учебниках по литературному чтению за 2 класс. В учебник «Литературное чтение» (В. Г. Горецкого и др.) [1] вошли следующие произведения: Д. Хармс «Вы знаете?», «Что это было?», С. Маршак, Д. Хармс «Веселые чижик»; Н. Гернет, Д. Хармс «Очень-очень вкусный пирог», Ю. Владимиров «Чудаки», А. Введенский «Ученый Петя», «Лошадка», русская народная сказка «У страха глаза велики», Э. Успенский «Память» и многие другие. Нами было выявлено следующее: в учебнике «Родная речь» содержится примерно 37 % юмористических произведений от всего количества текстов. Причем преобладающим является стихотворный жанр юмористических произведений.

Учебник «Маленькая дверь в большой мир» [1] (Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой) содержит следующие произведения юмористического характера: Джон Р. Р. Толкин «Хоббит» (отрывок), А. Милн «Винни-Пух», Дж. Родари «Приключения Чипполино», «Про дедушку, который не умел рассказывать сказки», Ю. Владимиров «Ниночкины покупки», японская сказка «Настоятель и служка», русская сказка «Три калача и одна баранка» и многие другие.

Учебник «Маленькая дверь в большой мир» [1] содержит примерно 35 % произведений юмористического характера. Причем преобладающим жанром, в отличие от других рассматриваемых нами учебников, является прозаический жанр.

Еще один учебник, выбранный нами для анализа, «Литературное чтение» Л. В. Лазаревой содержит следующие произведения: В. В. Голявкин «Как я под партою сидел», «Крути снежные вертя», Ю. И. Ермолаев «Два пирожных», Э. Э. Мошковская «Разговор с учителем во сне», Э. Н. Успенский «Все в порядке», А. Милн «Непослушная мама» и другие.

В учебнике «Литературное чтение» содержится примерно 23 % юмористических произведений, причем, так же как и в учебнике В. Г. Горецкого, преобладающим является стихотворный жанр.

Проанализировав несколько программ, в частности, «Литературное чтение» (В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова), «Чтение и начальное литературное образование» (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева), «Литературное чтение» (В. А. Лазарева) [1], мы пришли к выводу, что наиболее полную систематическую работу

по формированию чувства юмора предоставляет последняя из перечисленных нами программ. В программе В. А. Лазаревой предусматривается не только чтение текстов юмористического плана, но и расширение знаний детей о самом понятии «чувство юмора». Результаты этой работы были выявлены в ходе проведенного эксперимента.

Опытная работа проводилась на базе вторых классов (образовательная система «Школа России», «Школа 2100» и развивающая система Л. В. Занкова) школы № 18 г. Саранска.

В эксперименте принимало участие 66 учеников.

Детям предлагалось ответить на вопросы анкеты. Два из них представляли вопросы закрытого типа: из предложенных вариантов ответов необходимо было выбрать те из них, которые, по мнению, учеников можно считать верными.

1. Чувство юмора – это...

- а) способность видеть в явлениях комические стороны;
- б) способность сопереживать человеку;
- в) умение находить выход из критической ситуации;
- г) умение видеть прекрасное;
- д) умение отстаивать свою точку зрения.

Наиболее распространенным ответом, преобладающим во всех классах был следующий: *чувство юмора* – это умение видеть прекрасное. На наш взгляд, это объясняется, прежде всего, тем, что детям пока еще трудно разграничивать такие понятия, как «комическое» и «прекрасное», считая их идентичными. Возможно, дети идентифицируют их по принципу «Все, что вызывает у нас смех – это прекрасное», то есть основным критерием в сравниваемых понятиях выступает эмоциональное состояние ребенка.

Более полную картину работы над первым заданием по всем трем классам отобразим в таблице 1.

Таблица 1

Образовательные модели	Количество детей, ответивших верно	Количество детей, ответивших неверно
«Школа России»	1	22
«Школа 2100»	0	25
Развивающая система Л. В. Занкова	9	9

2. Выберите из предложенных вариантов те, которые указывают на наличие у человека чувства юмора.

- а) понимание шуток;
- б) умение находить общий язык с людьми;
- в) умение постоять за себя;
- г) рассказывание анекдотов;
- д) уважение к старшим;
- е) восприятие карикатур.

Вспомогательным приемом при работе над данным вопросом служил показ карикатур во всех трех классах. Многие дети слышали слово «карикатура» в повседневной жизни, не понимая значения данного понятия. Данный прием не только помог увидеть, что это такое, но и способствовал тому, что дети сами смогли вывести определение термину «карикатура».

Результаты работы по второму заданию по трем классам покажем в таблице 2.

Таблица 2

Образовательные модели	Количество детей, ответивших верно	Количество детей, ответивших неверно
«Школа России»	4	19
«Школа 2100»	3	22
Развивающая система Л. В. Занкова	10	8

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о том, что наиболее высокие результаты, как и в первом случае, были показаны детьми, обучающимися по системе Л. В. Занкова.

Последнее задание представляло собой открытый тип. Перед детьми ставилась следующая задача – вспомните и запишите известные вам юмористические произведения.

Второй тип заданий был сложнее предыдущих: детям нужно было не только вспомнить произведения, изученные ранее, но и классифицировать их как юмористические. В целом ребята достаточно успешно справились с поставленной задачей.

Перечислим произведения, которые написали дети (по классам).

#### **Образовательная система «Школа России».**

13 % (3 учащихся) к произведениям юмористического характера относят единственное – «Путаница» (К. Чуковский). 17 % (4 ученика) также выделяют по одному произведению, называя следующие: «Емеля» (Мамин-Сибиряк), «Мишкина каша» (Н. Носов). 26 % (6 детей) очень серьезно подошли к выполнению данного задания, назвав несколько произведений, среди которых оказались следующие: «Книжка про Гришку» (Р. Погодин), «Мафин ищет клад» (Э. Хогарт), «Ботаник в цветах», «Белка – вертушка», «Свинья под дубом», «Квартет» (И. А. Крылов). Однако многие ребята (43 %) не смогли справиться с заданием.

#### **Образовательная система «Школа 2100».**

88 % (22 ребенка) к произведениям юмористического характера относят произведение «Лиса и рак» (русская народная сказка), 68 % (17 детей) помимо упомянутого выше произведения отмечают и «Ну, погоди» (А. Курляндский). Меньшие по популярности ответы – «Том и Джерри» (Хани-Барбар), «Простоквашино» (Э. Успенский), «Кот Леопольд» (А. И. Резников), «Карлсон, который живет на крыше» (А. Линдгрэн), «Незнайка на Луне» (Н. Носов), «Приключения Буратино» (А. Толстой), «Крокодил Гена» (Э. Успенский).

### **Развивающая система Л. В. Занкова**

Большинство детей смогли вспомнить лишь по одному произведению юмористического характера: «Волшебник Изумрудного города» (А. М. Волков), «Кот в сапогах» (Ш. Перро), «Сказка о потерянном времени» (Е. Шварц), «Старик Хоттабыч» (Л. И. Лагин). 67 % (12 детей) при ответе на последний вопрос вспомнили произведение «Мишкина каша» (Н. Носов).

В целом можно говорить о том, что чувство юмора у второклассников сформировано на среднем уровне. Однако, сравнивая результаты работы детей, занимающихся по традиционной и вариативной системам, с результатами работы детей-занковцев, правомерно считать, что уровень сформированности чувства юмора у последних гораздо выше. Дети не только могут определить, что такое юмор, но и выделяют его признаки. Достаточно хорошие результаты, на наш взгляд, были достигнуты в связи со спецификой программы, по которой ведется обучение в данном классе. Большое место в ней отводится воспитанию чувства юмора, кроме того, ученикам даются некоторые теоретические сведения, касающиеся этой темы.

В качестве методических рекомендаций мы предлагаем список юмористических произведений, с которыми дети могут познакомиться во внеурочное время.

А. Барто «Есть такие мальчики», «Ку-ку», «Девочка – рёвушка», «Лёшенька».

Белорусская сказка «Пых».

В. Берестов «Как найти дорожку», «Змей – хвастунишка», «Веселое лето», «Кошкин щенок».

В. Бианки «Первая охота».

Венгерская сказка «Два жадных медвежонка».

Л. Воронкова «Маша-растеряша», «Что сказала бы мама?»

В. Голявкин «Тетрадки под дождем».

Р. Деснос «Муравей».

Б. Заходер «Звонкий день», «Про мохнатых и пернатых», «Мохнатые артисты», «Мордочка, хвост и четыре ноги», «Про всех на свете», «Птичья школа», «Волчья песня».

Л. Квитко «Лемеле хозяйничает».

С. Я. Маршак «Вот какой рассеянный», «Не так», «Мельник, мальчик и осел», «Усатый-полосатый».

С. Михалков «Дядя Степа».

Ю. П. Мориц «Попугай и утка».

Немецкая сказка «Заяц и еж».

Н. Н. Носов «Затейники», «Саша», «Тук-тук-тук», «Мишкина каша», «Фантазеры».

М. Пляцковский «Карусельные лошадки», «Как попался кот на удочку».

Русская сказка «Заюшкина избушка», «Зимовье».

П. Синявский «Штранная история».

В. Сутеев «Три котенка».

- Ю. Тимьянский «Рассказ школьного портфеля».  
И. Токмакова «В чудной стране», «Скороговорка», «Невпопад», «Разговоры».  
Ю. Тувим «Словечки-колечки».  
Д. Хармс «Иван Торопыжкин», «О том, как старушка чернила покупала», «Иван Иваныч самовар».  
Е. Чарушин «Как мальчик Женя научился говорить букву «Р», «Воробей».  
К. Чуковский «Тараканище», «Мойдодыр».  
И. Шевчук «Подарок».

#### **Список использованных источников**

1. Школьный гид [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://schoolguide.ru/index.php/progs/shkola-rossii/umk/1class.html> – Загл. с экрана.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВЬЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ**

**А. А Родионова, И. В. Верховых**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия

В последнее время актуальность проблемы сохранения здоровья возросла. Это связано с тем, что несбалансированное питание, вредные привычки, огромное количество стрессов, отсутствие достаточного количества физических нагрузок негативно сказываются на самочувствии, количестве заболеваний, продолжительности жизни. Социологические исследования констатируют тот факт, что здоровье так волнует современное общество, потому что люди хотят дольше жить и чувствовать себя при этом хорошо.

Здоровье детей в любом обществе и при любых социально-экономических и политических ситуациях является актуальнейшей проблемой и предметом первоочередной важности, так как оно определяет будущее страны, научный и экономический потенциал общества.

Улучшение состояния здоровья нового поколения – важнейшая задача современности. Школа обязана сформировать у ребенка потребность быть здоровым, вести здоровый образ жизни. Для этого педагогам необходимо иметь четкие представления о сущности понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни», которые широко используются в системе понятий современного образования.

В. П. Казначеев указывает на то, что здоровье – это процесс сохранения и развития биологических, физиологических, психологических функций, трудоспособности и социальной активности человека при максимальной продолжительности его активной жизни [4].

Здоровье – это первая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоническое развитие личности. Оно является важнейшей предпосылкой к познанию окружающего мира, к самоутверждению и счастью человека. Активная долгая жизнь – это важное слагаемое человеческого фактора.

К. В. Смирнова придерживается мнения, что здоровье – «это следствие и результат здорового образа жизни, являющегося доминирующим фактором, определяющим состояние здоровья человека» [6].

Отсюда понятно, насколько важно, начиная с самого раннего возраста, воспитывать у детей активное отношение к собственному здоровью, понимание того, что здоровье – самая величайшая ценность, дарованная человеку природой.

Педагог ведёт обучающую и воспитательную деятельность, направленную на повышение информированности по вопросам здоровья и его охраны, на формирование навыков укрепления здоровья, создание мотивации для ведения здорового образа жизни младших школьников. Нельзя в этой связи не подчеркнуть, что: никакая информация, если она не подкреплена личной заинтересованностью, ничего для человека не значит.

Знания о сохранении и укреплении своего здоровья младшие школьники получают на уроках окружающего мира и физической культуры. Опираясь на планируемые результаты по данным предметным областям, мы можем утверждать, что младшие школьники ориентируются в понятиях «физическая культура», «режим дня»; характеризуют роль и значение утренней зарядки, физкультминуток и физкультпауз, уроков физической культуры, закаливания, прогулок на свежем воздухе, подвижных игр, занятий спортом для укрепления здоровья, развития основных систем организма.

Однако времени, отведенного на уроках на изучение тем, связанных со здоровьем, не хватает младшим школьникам для полного и осознанного усвоения знаний. Поэтому у педагога есть возможность рассмотреть более подробно некоторые аспекты здорового образа жизни на внеурочных занятиях. Внеурочная деятельность обучающихся – это деятельность, направленная на повышение эффективности учебного процесса, снижение при этом чрезмерного функционального напряжения и утомления, создание условий для снятия перегрузки, нормального чередования труда и отдыха [5]. В процессе внеурочных занятий происходит знакомство с правилами здорового образа жизни, укрепления здоровья, взаимосвязи здоровья физического, психического и здоровья общества и т.д. Внеурочная деятельность предполагает большое разнообразие форм деятельности:

- спортивные праздники, подвижные игры (в т.ч. с родителями);
- классные часы, беседы;
- коллективно-творческие дела по примерным темам: «Вредные и полезные для здоровья привычки», «Человек есть то, что он ест», «Убийцы людей – табак, алкоголь, наркотики», «Болезни, которые порождают увлечения компью-

терными играми, телевидением», «Можно ли словом помочь человеку (убедить в чем-то, отказаться от вредных привычек и т.п.)?» и т.п.;

– экскурсии, видеопутешествия по знакомству с людьми, их образом жизни, укрепляющим или губящим здоровье;

– встречи-беседы с интересными людьми, ведущими активный образ жизни (путешественники, любители активного отдыха), сумевшими сохранить хорошее здоровье в сложной ситуации (преклонный возраст, травма и т.п.), с представителями профессий, предъявляющих высокие требования к здоровью.

В своей деятельности педагог может применять различные технологии формирования здорового образа жизни [2, с. 48]. Например, использование игровых технологий, игровых обучающих программ, оригинальных заданий и задач. Хороший эффект дает использование интерактивных обучающих программ, которые вызывают неизменный интерес у школьников, одновременно снимая у них элементы стресса и напряжения.

Переход от дошкольного детства, где доминирует игра, к школьной жизни, где первостепенную роль играет учёба, должен быть педагогически продуман. Изучение развития детей показывает, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности развиваются психические процессы, поэтому опора на игру – это важнейший путь включения младших школьников в учебную работу.

Педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризоваться учебно-познавательной направленностью. В своей деятельности по формированию знаний о здоровье педагог может использовать различные виды игр. В рамках нашего исследования остановимся более подробно на дидактической игре.

Дидактические игры направлены на:

- расширение кругозора, познавательную деятельность;
- применение ЗУН в практической деятельности;
- формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности;
- развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

Мы разработали дидактическую игру «Путешествие Айболита» как средство формирования у младших школьников знаний о здоровье (рис. 1). Данную игру можно провести в конце учебного года и оценить уровень сформированности у младших школьников знаний о здоровье.

Описание игры

Доктор Айболит получает телеграмму: «Приезжайте доктор в Африку скорей, и спасите, доктор, наших малышей». Айболит отправляется в Африку. Но на пути ему встречается множество трудностей, с которыми нужно справиться. Сумеет ли доктор Айболит добраться до Африки? Сможет ли он вылечить зверей?



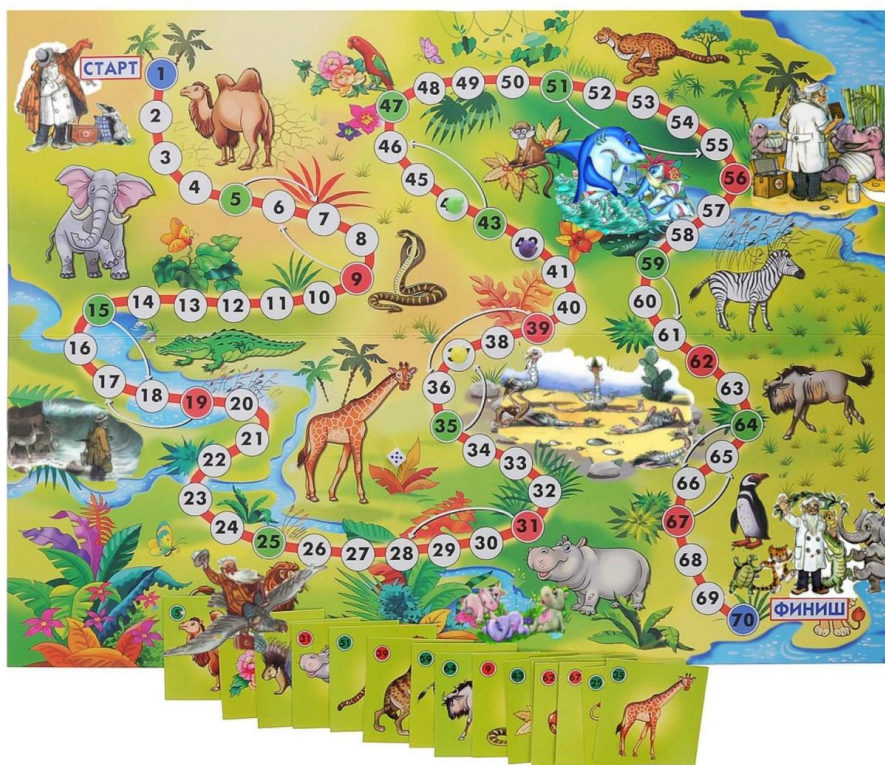


Рис. 1. Дидактическая игра «Путешествие Айболита»

#### Правила игры

Игроки делятся на 4 команды и садятся за 4 стола, лицом к лицу. Таким образом, в Африку отправляется четыре Айболита. Кто из докторов доберётся до Африки первым, чтобы помочь зверям? А какой из докторов окажется самым грамотным в вопросах сохранения здоровья?

От каждой команды по одной фишке. Игроки начинают ход по очереди, первый игрок из одной команды, потом первый игрок из другой команды и т.д. И так по кругу. Ход сделает каждый игрок в команде.

Игроки по очереди бросают кубик. Сколько точек на нём выпадет, на столько делений игрок и передвигает свою фишку. Если игрок остановится на кружке, выделенным цветом, ему выпадает карта с заданием такого же цвета. Если игрок остановился на красном кружке, то он возвращается на два хода назад.

Когда выпадает карта команде, отвечает игрок, которому выпала карта, команда может дополнять (остальные игроки молчат). Когда команда закончит отвечать, команда противников может дополнить. Если ни один из участников не может ответить на данный вопрос, то ведущий разъясняет игрокам правильный ответ.

Побеждает команда, которая первой добралась до Африки.

#### Карты:

– Зеленая карта – Вопрос (правильный ответ дает +2 хода, не правильный ответ –2 хода);



– Желтая карта – Более сложный вопрос (правильный ответ дает +3 хода, не правильный ответ –3 хода);

– Синяя карта – Задание (правильный ответ дает +4 хода, не правильный ответ –4 хода).

Приведем примеры заданий.

*Зелёные карты:* 1) Едят ли люди железо? 2) Все ли продукты, которыми питается человек, полезны для здоровья? Назовите натуральные и качественные продукты.

*Оранжевые карты:* 1) Назовите причины (факторы), разрушающие наше здоровье. 2) По каким признакам можно узнать, что человек заболел гриппом?

*Синие карты:* 1) В какое время лучше всего начинать закаляться? 2) «Люди с самого рождения жить не могут без движения» Выполнить элемент зарядки с воздушным шариком. Участник бросает шарик, и пока шарик парит, участник должен показать одно упражнение и передать шарик следующему участнику группы.

Таким образом, применение игровых технологий будет способствовать повышению уровня сформированности знаний о сохранении и укреплении своего здоровья у младших школьников, а также сделает процесс познания увлекательным и интересным.

#### Список использованных источников

1. Айзман, Р. И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты формирования / Р. И. Айзман. – Новосибирск, 2009. – 197 с.
2. Антонова, Л. Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях / Л. Н. Антонова. – М. : МГОУ, 2004. – 100 с.
3. Здоровый образ жизни для детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vseozoj.ru/zdorovyj-obraz-zhizni-dlya-detej/>.
4. Казначеев, В. П. Очерки теории и практики экологии человека / В. П. Казначеев. – М., 2003.
5. Морозова, Т. Н. Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://obrazold.volganet.ru/folder\\_5/folder\\_1/folder\\_37/folder\\_2/folder\\_7/folder\\_3/folder\\_4/folder\\_4/zosch.html](http://obrazold.volganet.ru/folder_5/folder_1/folder_37/folder_2/folder_7/folder_3/folder_4/folder_4/zosch.html).
6. Смирнова, Ю. В. Формирование у младших школьников ценностной ориентации на здоровый образ жизни [Электронный ресурс] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ю. В. Смирнова. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-tsennostnoy-orientatsii-na-zdorovyy-obraz-zhizni>.
7. Чумаков, Б. Н. Слово о здоровье. Валеология курс лекций [Электронный ресурс] / Б. Н. Чумаков. 2-е издание, доп. и испр. – Режим доступа. – <http://www.bibliotekar.ru/valeologia-2/4.htm>.

# ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ДОРЕФОРМЕННОЙ РОССИИ

**Н. Е. Ромайкина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Первые серьезные исследования, в которых анализировалась практическая деятельность органов самоуправления, появилась после начала Великих реформ.

В работах И. И. Дитятин и А. А. Кизеветтера, основанных на обширной законодательной и источниковой базе, изучен процесс создания Городового положения, его основные источники, прослеживается реализация городского законодательства на примере деятельности дореформенного самоуправления С.-Петербурга (И. И. Дитятин) и городов Московской губернии конца XVIII в. (А. А. Кизеветтер).

Вышеупомянутые ученые дали высокую оценку «Жалованной грамоте городам», так как она провозгласила город юридическим лицом. В основу деятельности новых органов самоуправления были положены принципы всеобщности и независимости. Однако красивые принципы, по мнению этих ученых, остались на бумаге.

А. А. Кизеветтер выделяет несколько причин неудач реформы Екатерины II: 1) при замещении выборных должностей «... всплыло наружу старинное отношение к выборной службе как к обременительному и докучному тяглу»; 2) сближение сословий в рамках городского самоуправления не происходило: «дворяне сторонились от торгового мужичья и не желали принимать активного участия в общегородских делах»; 3) екатерининские учреждения не принесли ожидавшихся от них результатов потому, что они были парализованы и изолированы [2, с. 129–130].

Многие советские ученые, занимавшиеся проблемой дореформенного городского самоуправления (А. Шефер, С. Б. Окунь, Н. П. Ерошкин и др.), полагали, что царская власть отстаивала интересы исключительно одного дворянства. По мнению данных исследователей, политическая система того времени не позволяла реализовать широкие принципы самоуправления горожан, которые были заложены в Городовом положении 1785 г. В результате городское общественное управление оказалось под покровительством местного дворянства, испытывая на себе сильное давление губернатора и чиновников, и постепенно превратилось в низшее звено государственного аппарата. Сделав выводы о невозможности существования широкого самоуправления в рамках самодержавия, данные исследователи не ответили на другие важные вопросы: зачем же оно было введено, как обстояло дело в тех городах, где дворянство было слабо представлено, и что конкретно было сделано органами общественного управления для решения местных и государственных задач [4, с. 13–15].

В то же время в советский период был создан ряд работ, посвященных социально-экономическому развитию русского дореформенного города. Первым крупным исследователем в этой области стал П. Г. Рындзюнский. Полагая, что городское дореформенное самоуправление было крайне слабым и неэффективным, он видел причину этого не только во всесии дворянской бюрократии. По мнению исследователя, из-за своей бедности, экономической неразвитости и низкого культурного уровня горожане города не были готовы к введению подобных органов.

Позднее этот же вывод на основе анализа отчетов правительства сделала и В. А. Нардова. По ее мнению, новые органы самоуправления оказались дорогостоящими и малоэффективными; они превратились для городов в очередную повинность и быстро вызвали равнодушие горожан [3, с. 7].

Иная оценка развития дореформенных городов дается в работах Б. Б. Кафенгауза и Ю. Р. Клокмана. По их мнению, введенное «Жалованной грамотой городам» городское самоуправление не являлось искусственным насаждением правительства. Это была вынужденная уступка царской власти зарождающимся капиталистическим элементам. Новая система самоуправления укрепила положение формирующейся буржуазии в городском обществе. В то же время эти исследователи признавали зависимость новых учреждений от местной администрации, а также ограниченность их финансовой базы [3, с. 12].

Более дифференцированный подход к этому вопросу, основанный на глубоко конкретном изучении сибирских городов, в 1970–1980-х гг. отличал работы В. В. Рабцевич. Широко используя как центральные, так и местные архивные материалы, она полагала, что шаги Екатерины II соответствовали современному социально-экономическому развитию. Большинство малых городов оказалось не готово к появлению таких органов самоуправления, поэтому они превратились для них в дополнительную повинность. В городах, где уровень экономического развития был достаточно высок, введение новых учреждений общественного управления действительно являлось уступкой буржуазным элементам, которые приняли в них активное участие. Кроме того, В. В. Рабцевич принадлежит изучение новых аспектов дореформенного самоуправления: на примере сибирских городов она детально проанализировала структуру органов местного самоуправления, исполняемые ими функции и их социальный состав [6].

Анализ современной историографии позволил сделать вывод о том, что в литературе, особенно в учебной, как правило, повторяются выводы дореволюционных и советских ученых. Говорится о полном подчинении городских дум администрации и полиции, второстепенности решаемых ими дел, слабости русской буржуазии, отсутствии четкого разграничения между функциями государственного управления и общественного самоуправления, ограничении городов в распоряжении собственными средствами.

В то же время в ряде работ наметилась тенденция к пересмотру оценки «Жалованной грамоты городам» и созданного ею городского дореформенного самоуправления. Рассматривая социально-экономическое развитие русского

дореформенного города, Б. Н. Миронов полагает, что горожане в XVII–XVIII вв. вполне сформировались как сословие. Оно обладало общими интересами, добивалось корпоративных прав и привилегий, коллективно защищало имеющиеся права. Кроме того, в XVIII – первой половине XIX в. правительство по экономическим и кадровым причинам было не в состоянии взять полностью управление городами под свой контроль. Как результат – вся исполнительная и в значительной степени полицейская и судебная власть перешла в руки выборных представителей городского общества. Вне сферы прямого вмешательства государства оставалось большое количество местных дел. В этом случае утверждение о жалком состоянии общественного управления в русском городе XVIII – первой половины XIX в. не соответствует действительности и является историографическим стереотипом.

Негативную оценку Городового положения 1785 г. также стремился пересмотреть А. Б. Каменский. Исследуя сословные реформы Екатерины II, он высказал мысль о том, что если «Жалованная грамота дворянству» фиксировала в основном права существующего сословия, то «Жалованная грамота городам», напротив, должна была способствовать процессам формирования сословия, только еще возникающего. В этом случае она вполне справилась со своей задачей. Введенная система органов сословного самоуправления отвечала чаяниям и нуждам горожан. Хотя складывание представлений о важности участия в подобных органах шло медленно и непросто.

В исследовании С. В. Першина отмечается, что структура и функции городского управления в законодательстве были определены недостаточно четко, поэтому формирование сословных учреждений производилось с учетом специфики поселений. Также делается вывод о том, что обладавшие меньшими полномочиями, нежели дворянские учреждения, городские думы в первой половине XIX в. находились под менее пристальным вниманием властей [5, с. 46].

В своей статье Н. Б. Андреева на примере Казанской губернии отмечает, что причины исчезновения принципа самоуправления этих органов власти кроются в том, что со стороны вышестоящих органов осуществлялся контроль, который не способствовал развитию органов городского самоуправления, превращая их в финансово-хозяйственные придатки, лишая самостоятельности.

Так же в статье указывается на то, что местные органы не обладали самоуправлением, были подотчетны и зависимы, выполняя распоряжения вышестоящих инстанций. Так как горожане сами не желали реально влиять на происходящие события в городе, то и органы городского самоуправления не могли обладать реальной властью, которую направляли бы на развитие города и улучшение жизни горожан. В свою очередь, уездные органы власти осуществляли подобного вида деятельность по отношению к местным органам власти в селах и деревнях уезда. Такая система властных отношений не позволяла проводить эффективно в жизнь масштабные программы, тормозила развитие городов и селений. Местные органы власти, осуществляя связь между уездом и центром губернии, направляя в них циркуляры, указы, собирая отчетную документацию,

порождали коррупцию, бюрократию, превращая исполнительную власть на местах в еще один способ угнетения населения деревень и селений [1, с. 14–15].

В современных исследованиях А. И. Куприянова, В. П. Шахерова, В. П. Бойко и др. проводится мысль о том, что в городах Сибири престиж выборных должностей и авторитет органов городского самоуправления был выше, чем в целом по России. В целом эти работы ставят под сомнение утвердившуюся в историографии точку зрения о слабости и незначительности дореформенного самоуправления.

В этих работах городские думы в Сибири представлены не всегда послушными исполнителями указаний местной администрации. Нередко они выступали против вмешательства чиновников в городские дела. В. П. Бойко и А. И. Куприянов в своих трудах проанализировали отношение сибиряков к органам городского самоуправления, влияние ментальности горожан на решение местных задач, а также уровень правовой культуры и образования [3, с. 15].

Несмотря на изучение ряда аспектов указанной темы и некоторые достижения в этом вопросе, следует отметить ряд слабых мест, которые характерны для многих работ:

1) преобладающая негативная оценка дореформенного городского самоуправления, превратившаяся со временем в историографический стереотип, далеко не всегда подтверждалась архивными материалами;

2) при изучении городских дум использовались преимущественно материалы центральных архивов, которые не позволяют воссоздать полноту картины;

3) выводы, сделанные на основе изучения столичных городов, нередко распространялись на все российские города, что далеко не всегда правомерно;

4) при сравнении дореформенного российского самоуправления с западноевропейскими образцами не в полной мере учитывались особенности исторического развития самоуправления в России.

Поскольку значительные исследования проведены только по столичным и сибирским городам, назрела необходимость изучения провинциального городского самоуправления Европейской России, чтобы подтвердить или опровергнуть выдвинутые ранее положения и концепции.

#### **Список использованных источников**

1. Андреева, Н. Б. Губернский и уездные города Казанской губернии в 1781–1860 годах. Проблемы политической и социально-экономической истории города в полиэтническом регионе / Н. Б. Андреева // Вестник Чувашиского университета. Гуманитарные науки. – 2006. – № 4. – С. 11–22.

2. Кизеветтер, А. А. Местное самоуправление в России: IX–XIX ст. : ист. очерк / А. А. Кизеветтер ; издание журнала «Русская Мысль». – М. : Тип. Имп. Моск. ун-та, 1910. – 155 с.

3. Кустова, Е. В. Органы самоуправления в структуре провинциального города дореформенной России (на материалах деятельности Вятской городской думы 1793–1870 гг.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Елена Витальевна Кустова. – Ижевск, 2004. – 27 с.

4. Кострикина, О. А. Мещанство уездных городов Ярославской губернии в конце XVIII – первой половине XIX в. : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Ольга Анатольевна Кострикина. – Иваново, 2003. – 18 с.

5. Першин, С. В. Сословные учреждения в России в первой половине XIX века (по материалам дворянских и городских обществ средневожских губерний) : автореф. дис. ... док-ра ист. наук / С. В. Першин. – Саранск, 2010. – 50 с.

6. К вопросу о социальном составе сибирской администрации в 80-х годах XVIII – первой четверти XIX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://annals.xlegio.ru/rus/small/sibadmin.htm>

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Е. В. Романова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

В настоящее время дошкольники с нарушениями речевой функции составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями в развитии [2]. В ряде публикаций (Ю. Ф. Гаркуша [3], Н. В. Дубова [4], Н. Ю. Кузьменкова [5]) отмечается своеобразие коммуникативной деятельности детей, имеющих нарушения речи, и доказывается важность проведения коррекции для формирования коммуникативных навыков.

Мы рассматриваем проблему формирования коммуникативных навыков именно у детей 6–7 лет. Это объясняется тем, что в данный период дети проявляют более высокую потребность в коммуникативном взаимодействии, по сравнению с другими возрастными категориями (С. В. Велиева [1]). Кроме того, все компоненты коммуникативной деятельности находятся в стадии становления.

Применительно к данному возрастному периоду можно констатировать, что в психолого-педагогических исследованиях не достаточно раскрыты особенности коммуникативных навыков у детей 6–7 лет с нарушениями речи.

Цель работы: определить особенности формирования коммуникативных навыков у детей 6–7 лет с нарушениями речи.

Для реализации цели на констатирующем этапе эксперимента была использована методика «Рукавички», предложенная Г. А. Цукерман, предназначенная для изучения сформированности коммуникативных умений детей, методика «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») Г. В. Бурменской, также методика «Диагностика коммуникативных способностей» С. П. Сосниной.

Данные, полученные после проведения методик, позволили нам сделать вывод о том, что у детей 6–7 лет с нарушениями речи наблюдаются затруднения с принятием и выполнением инструкций.

На основании результатов методики «Рукавички» можно сделать следующие выводы: 40 % детей не смогли найти общее решение, договориться: каж-

дый из детей работал самостоятельно и выполнил свой выбранный рисунок. Если все же удавалось прийти к общему решению, то в процессе работы ругались и ссорились из-за того, что кто-то отступал от задуманного. После чего они предпочитали работать каждый индивидуально. Это свидетельствует о том, что дети игнорируют мнение своих сверстников. Выполнение задания характеризуется частыми конфликтами, которые могли разрешиться только при вмешательстве взрослого. В процессе задания испытуемые слабо ориентировались на конечный результат, для большинства значение имел соревновательный момент. 40 % показали средний уровень сформированности коммуникативных навыков, сходство рукавичек было частичным. Основное различие выразилось в выборе цвета. Взаимодействие в парной работе происходило в силу необходимости: когда кто-нибудь забывал вид рисунка или хотел посмотреть, как идут дела у партнера. И лишь 20 % дошкольников показали высокий уровень. Испытуемые данной группы легко договорились друг с другом, быстро пришли к общему решению. В процессе выполнения деятельности не было ссор.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в совместной деятельности дошкольники 6–7 лет с нарушениями речи слабо ориентированы на сверстников, обладают низким уровнем сотрудничества.

Полученные результаты не говорят нам о сформированности коммуникативных навыков, поэтому мы решили использовать следующую методику «Дорога к дому», для выявления умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать их партнеру. Результаты этой методики показали, что для 60 % детей дошкольного возраста с нарушениями речи характерен низкий уровень сформированности коммуникативных навыков. Дошкольники не умеют различать и понимать позиции других людей, отличные от собственной. Взаимодействие друг с другом при передаче траектории движения на листе бумаги осуществлялось не с помощью речевых указаний, а с помощью жестов и движений. Вопросы для получения дополнительных уточнений от партнера по деятельности не задавались. Взаимоконтроль и взаимопомощь в процессе выполнения работы не наблюдались. В результате узоры были не построены либо не похожи на образцы. 40 % дошкольников показали средний уровень: схожесть узоров была частичной. Отличительной особенностью было то, что дети не уточняли точку начала движения.

Благодаря методике М. П. Сосниной «Диагностика коммуникативных способностей», мы определили разные стороны коммуникативных способностей: понимание задач, предъявляемых в различных ситуациях взаимодействия; понимание состояния сверстника; представления о способах выражения своего отношения ко взрослому; представления о способах выражения своего отношения к сверстнику. Обработав полученные данные, мы определили, что понимание задач взаимодействия и понимание состояния сверстника сформированы на высоком уровне, большее количество испытуемых дошкольников правильно выстраивают свое поведение в соответствии с предъявленными задачами и требованиями, также различают эмоциональное состояние сверстников и ориентируются на него в процессе взаимодействия. У дошкольников не достаточно

четкие, находящиеся на среднем уровне, представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому. На низком уровне оказались представления детей о способах выражения своего отношения к сверстнику. В основном дети выбирали ситуации, в которых персонаж не стремился помочь другому ребенку либо обращался ко взрослому.

На основании проведенного обследования можно сделать вывод о том, что сформированность коммуникативных навыков у дошкольников 6–7 лет с нарушениями речи соответствует низкому уровню. Необходимо разработать программу по развитию коммуникативных навыков, которая позволит перейти детям с речевыми нарушениями на качественно новый уровень.

Высокий уровень коммуникативных навыков необходим для успешной адаптации в любой социальной среде.

### **Список использованных источников**

1. Велиева, С. В. Особенности психических состояний младших школьников с нарушениями интеллекта / С. В. Велиева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей / отв. ред. Т. Н. Семенова. – 2015. – С. 72–76.
2. Велиева, С. В. Особенности самооценки у детей 6–7 лет с нарушением зрения / С. В. Велиева, К. Ю. Лазарева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары, 2015. – С. 155–158.
3. Гаркуша, Ю. Ф. Особенности детей с недоразвитием речи / Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина. – М. : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 256 с.
4. Дубова, Н. В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР / Н. В. Дубова // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3. – С. 36–38.
5. Кузьменкова, Н. Ю. Особенности коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. Ю. Кузьменкова // Логопедия. – 2005. – № 4. – С. 35–37.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**В. В. Руднева**

Омский государственный педагогический университет  
г. Омск, Россия

В данной статье проводится анализ понятий «школьная дезадаптация», выделяются основные причины школьной дезадаптации, выявляются основные психолого-педагогические пути решения проблем по предупреждению школьной дезадаптации.

Широко известное на сегодняшний день явление школьной дезадаптации оказывает негативное влияние как на детей, так и на взрослых. У ребенка отмечаются подобные проявления как расстройство, трудности в общении с ровесниками либо взрослыми, школьные прогулы, страхи, высокая эмоциональность



и др. А у родителей – высокое напряжение согласно данному факту, беспокойность, осознание домашнего неблагополучия, неверное взаимодействие с ребенком.

Актуальность изучения особенностей школьной адаптации учащихся определяется возрастающим количеством дезадаптированных детей. Обстановка в обществе нынешнего раннего возраста в наше время весьма беспокойная и небезопасная как для детей, так и для будущего общества. Наиболее остро на данный момент в образовательном процессе стоит проблема школьной дезадаптации. Непосредственно по этой причине невозможно больше откладывать решение этой проблемы, возникшей в сфере образования. Вероятно изначально, данная проблема кроется в охране здоровья детей, важность которой становится все более тривиальной в связи с наблюдаемым подъемом нервно-психологических заболеваний и многофункциональных расстройств среди детей. Она не будет решена без практического применения медико-психологических и социально-педагогических познаний в концепции школьного образования. В последние годы не прекращает увеличиваться численность детей с нарушением поведения. Специалисты проводят огромную работу по преодолению всех поведенческих патологий, в то же время наблюдается рост дезадаптированных детей в образовательных учреждениях. Особенно рассматривается подъем школьной дезадаптации, которую необходимо рассматривать как одну из наиболее трудных явлений общественной дезадаптации. В базе возникновения школьной дезадаптации лежат всевозможные моменты социального, медицинского, психологического и педагогического нрава.

По данным Министерства Здравоохранения и социального развития РФ, около 90 % детей имеют отклонения в физическом и психическом здоровье; в начальной школе более 10 % детей имеют трудности обучения. Это значит, что едва ли не каждый четвертый ребенок не верит в свои силы, так и не научился как следует читать и писать, не имеет шансов успешно окончить школу и получить достойную профессию [8].

Изучения дезадаптированных групп ребят и школьников (Б. Н. Алмазов, С. А. Беличева, Г. Ф. Кумарина, И. А. Невский и др.) дают возможность, несомненно, признать, что у истоков возникновения трудностей дезадаптации в своем большинстве лежат задачи, сопряженные с низкими результатами детей в главном виде деятельности – в обучении [4, с. 21].

Профилактика и коррективная школьной дезадаптации – гарантия эффективного преподавания в школе. Проблема школьной дезадаптации считается объектом интереса целого ряда экспертов, трудящихся в образовательном учреждении. Следовательно, необходимо сформировать, осуществить и поддерживать простой парадигмы: нет главного фактора в происхождении школьной дезадаптации, нет в соответствии с этим профессионала, отвечающего за ее возникновение или предотвращение; и только утверждение равнозначности значимости и ответственности разных экспертов в каждом отдельном

случае школьной дезадаптации на любом ее рубеже способен совершить результативную работу по ее профилактике и коррективке [6, с. 18].

В настоящее время сформировалось много подходов, опирающихся на различные методологические основания, в понимании и объяснении такого сложного социально-педагогического явления как школьная дезадаптация.

А ведь дезадаптацию как процесс необходимо рассматривать начиная с поступления ребёнка в школу.

Школьная дезадаптация – это вид социальной дезадаптации школьников, при которой оказывается невозможным обучение по программе, соответствующей индивидуальным способностям детей, или пребывание в школе согласуется с принятыми дисциплинарными нормами. Она представлена «педагогически запущенными» и «трудными» детьми. В возникновении школьной дезадаптации участвует, как правило, несколько факторов:

1. Отклонения в психическом и физическом развитии – низкий уровень интеллектуального развития от рождения или как результат черепно-мозговой травмы; – эмоционально-обусловленные отклонения активно-волевой сферы, способствующие формированию повышенной возбудимости, аффектов, злорадства и издевательств над окружающими; – незавершённость процесса формирования личности, приводящая к сложностям во взаимоотношениях со сверстниками.

2. Несовершенство условий и методов воспитания при индивидуальных особенностях ребёнка. Различные отклонения в развитии ребёнка диктуют необходимость их учёта в воспитании. Оно должно ориентироваться на сдерживание или стимулирование развития их или иных возможностей ребёнка в познавательной, чувствительной и волевой сферах, развития компенсаторных механизмов, позволяющих преодолевать недостатки.

3. Негативные факторы сферы формирования личности: – проблемы семьи: (неполные семьи, семьи с одним ребёнком, многодетные семьи – всё это ведёт либо к недостатку педагогического влияния на ребёнка, формированию его личности со стороны только одного из родителей, либо к чрезмерному вниманию и попустительству в процессе воспитания); – безнравственная обстановка в семье: (пьянство, ссоры, драки, нечестность и прочее); – негативные факторы воздействия на человека в процессе его развития; – отрицательное влияние ближайшего окружения;

4. Недостатки в воспитании ребёнка;

5. Негативная личностная позиция ребёнка. Основными направлениями по профилактике школьной дезадаптации является: профилактика, коррекция, педагогическая помощь.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся предполагает работу, нацеленную на формирование общественных психолого-преподавательских обстоятельств, содействующих предотвращению школьной дезадаптации, благополучной учебе и развитию каждого ребенка в определенной школьной сфере.

Психолого-педагогическое поддержание обучающихся содержит три взаимосвязанных элемента: исследование личности обучающегося; создание подходящих социально-педагогических условий с целью формирования личности; прямую психолого-педагогическую поддержку школьника [8].

В исследованиях М. Р. Битяновой, М. М. Безруких, С. Г. Шевченко утверждается, что трудность перехода из дошкольных учреждений в начальную школу остается острой эмоциональной задачей [1; 2; 7].

Поскольку трудности в обучении часто связывают с недоразвитием познавательной сферы, необходимо развивать именно познавательные процессы: внимание, память, мышление. Большинство профилактических и коррекционных программ по развитию и/или формированию внимания основаны на методе, разработанном в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая). Специально организуется процесс развития логической памяти, так как считается, что дети младшего школьного возраста прибегают к повторению, чтобы запомнить. Коррекционные программы, посвященные развитию памяти, можно найти в специальной литературе – в работах Л. М. Житникова, Е. Л. Яковлевой, в серии книг по развитию памяти И. Ю. Матюгина и др. Направленной работе по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности посвящены труды М. Н. Акимовой и В. Т. Козловой, С. М. Бондаренко, Е. В. Заики, Н. Ф. Талызиной и др. Специальные игры и упражнения по развитию моторики у детей широко представлены в педагогической и психологической литературе – в работах В. П. Матыцина, в книге «Психогигиена детей и подростков» [5].

Социально-педагогический подход. Школьная дезадаптация И. С. Яки-манской [9] рассматривается как часть общественной адаптации и представляет собой неадекватный механизм адаптации детей к школе, проявляющийся в нарушении учебы и поведения, остроконфликтных взаимоотношениях, психогенных болезнях, завышенной степени тревожности, искажениях в индивидуальном формировании. В группе риска обучающиеся, не расположенные к школьному обучению, с нарушенной трудоспособностью, повышенной утомляемостью.

В социально-педагогической коррекционной деятельности следует выделить следующие основные принципы: гуманистическая направленность социально-коррекционного процесса; единство диагностики и коррекции; нормативность развития; опора на ведущую деятельность; обучение деятельности; развитие; овладение культурой; опора на положительные и самые сильные стороны личности ребенка [3, с. 136].

Проблема школьной адаптации – одна из самых трудных в современном обществе. Данный общественный вопрос требует пристального внимания и исследования, а также экспериментального изучения. Невозможно преувеличить значимость педагогов и специалистов по психологии в предупреждении дезадаптации ребенка в школе. Они создают особый педагогический процесс, специализированные проекты и возможность их освоения. Младший школьный возраст считается нелегким этапом целой школьной жизни детей, предупре-

ждение и коррекция его дезадаптации может не только поспособствовать в вопросах образования, но и в формировании полноценной личности ребенка.

Разные обстоятельства школьной дезадаптации стимулируют похожие проявления: затруднения в учебе и несоблюдение правил поведения. Психологическая работа может следовать в двух направлениях – с причиной и следствием. Школьные специалисты по психологии ориентируют собственную работу на устранение признаков.

Профилактическая работа педагога широка и разнообразна. Она заключается в профилактических технологиях, основанных на применении способов снятия негативного состояния у школьников. Преподаватель, сталкиваясь в своей работе с инцидентами среди несовершеннолетних, другими проявлениями отклоняющегося поведения, обязан незамедлительно и профессионально разобраться в сложившейся ситуации и поспособствовать в налаживании отношений. Для этого принципиально уметь снимать у детей неблагоприятное состояние, к которому относятся не только лишь озлобленность и враждебность, но и подавленность, уныние, безразличие, нерешительность и тому подобное. Наиболее известными для снятия негативного состояния у детей являются методы уничтожения, вытеснения, игнорирования, сосредоточении на позитивном, формирования условий преуспевания [3, с. 114].

Педагогом может удачно реализоваться коррекционная деятельность, которая предполагает функциональную помощь родителей, воспитателей, преподавателей с детьми. Именно такая трудовая деятельность, требующая значительных ресурсных издержек, внедрения специальных методов, методик и процедур, является максимально результативной [3, с. 134].

Абстрактный анализ литературных источников позволяет сделать следующий вывод: в нынешней научно-известной литературе имеются различные представления о тревожности. В случае если анализировать представление тревожности, нужно отметить, что это индивидуальное выражение неблагополучия.

Таким образом, в основной массе нынешних российских семей утрачены требования для стандартного психосоциального формирования младшего школьника. У многих детей возникают патологии психологической сферы и поведения, снизилась степень обучаемости, утрачены внутренние ценности. Следует выделить то, что школьная дезадаптация – процесс обратимый. По этой причине в современной школе остро стоит проблема по диагностике приспособления учеников младших классов, установлении типов дезадаптации и раскрытии факторов, повлекших дезадаптацию подростков. Одна из главных проблем нынешних преподавателей, трудящихся в начальной школе, и школьных специалистов по психологии – организация общественно-педагогического процесса, содействующего возобновлению общественного статуса или развитию общественных способностей дезадаптированных младших школьников, переориентации их общественных направлений. Весьма немаловажно это сделать непосредственно в младшем школьном возрасте, иначе формируются условия упадка развития личности.

## Список использованных источников

1. Безруких, М. М. Знаете ли вы своего ученика / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М., 1991.
2. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. – М. : Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997.
3. Зими́на, И. С. Технологии работы с различными категориями детей : учебное пособие / И. С. Зими́на, И. А. Ахьямова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2007. – 351 с.
4. Кумарина, Г. Ф. Педагогические условия предупреждения школьной дезадаптации / Г. Ф. Кумарина / Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября, 1995 г.) – М., 1995.
5. Психогигиена детей и подростков / ПГУ им. С. Торайгырова. – М. : Медицина, 1985. – 224 с.
6. Северный, А. А. Проблемы междисциплинарного взаимодействия при коррекции школьной дезадаптации / А. А. Северный / Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября, 1995) – М., 1995.
7. Шевченко, С. Г. Обучение детей с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями. – 2004. – № 1.
8. Электронный журнал «Психологическая наука и образование». Режим доступа : [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / ISSN: 2074-5885 / E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)
9. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1996. – 139 с.

## КОНЦЕПТ ДОМА В РАССКАЗАХ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА

**В. Е. Руина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В современном литературоведении особое место занимает проблема концепта в художественном тексте. Это обусловлено тем, что раскрытие его сущности в литературном произведении дает возможность интерпретировать его идейное содержание. Поэтому проблема раскрытия концепта в тексте является весьма актуальной.

Термин «концепт» вызывает неоднозначные споры в науке. Одни исследователи (Ю. С. Степанов, В. Н. Ярцева) отождествляют его с термином «понятие», что объясняется тем, что и «понятие», и «концепт» являются формами мышления, фиксирующими существенные признаки однородных предметов. Оба термина обозначают образ реальной действительности, сложившийся в сознании человека. Другие исследователи (В. А. Маслова, Г. Г. Слышкин, Л. О. Чернейко) разделяют обозначенные категории. Данная точка зрения обусловлена тем, что «концепт», в отличие от «понятия», имеет «ценностно-смысловую энергетiku этнокультурного пространства порождающего их дискурса. При этом предметы должны наполниться символическими смыслами» [1, с. 196]. Так, например, образ дома может преобразовываться в концепт, если

будет восприниматься в символическом смысле, воплощая собой замкнутость и защиту.

Мы придерживаемся второй точки зрения, считая, что концепт в художественной литературе имеет символический характер. В целом под данной категорией понимаем «сложившуюся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированную особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закреплённую в их национальной картине мира и транслируемую средствами языка в их общении» [3, с. 158].

По мнению Д. С. Лихачева, концепт должен пониматься как средство замещения значения слова в индивидуальном сознании человека или в определенном контексте [1, с. 16]. Под концептом стоит подразумевать какую-либо идею, несущую в себе эмоционально-оценочные и ассоциативные признаки. Следовательно, концепт может возникать в контексте художественного произведения, воплощая в себе некий идейный смысл. В современном литературоведении исследуется большое количество концептов: «красота», «родина», «звезда» и др. Особое внимание уделяется проблеме концепта «дом» в творчестве писателей и поэтов, поскольку он является одним из основополагающих образов в литературе.

В данной статье мы рассмотрим концепт «дом» и его реализацию в рассказах А. И. Солженицына. Дом изображается в литературе на протяжении всего ее развития, ведь он «относится к числу основополагающих пространственных образов, с незапамятных времен существующих в сознании человека» [4, с. 63]. Являясь индивидуальным для каждого писателя, образ дома в каждом конкретном произведении раскрывает особую идею, несет своеобразную смысловую нагрузку. В силу этого концепт «дом» является индивидуализированным в конкретном случае и, как следствие, требует особого художественного решения.

Обратимся к рассказу А. И. Солженицына «Все равно». Для данного произведения писатель выбирает особую форму – двучастный рассказ. Повествование строится на двух сюжетах: первый повествует о случае в запасном полку, второй раскрывает проблему последствий возведения гидроэлектростанции на реке Ангаре. Для нас представляет интерес вторая часть произведения.

В русской литературе тема затопления сел на Ангаре была затронута не раз. Вспомним произведение В. Г. Распутина «Прощание с Матерой» (1976 г.). Как и В. Г. Распутин, А. И. Солженицын акцентирует внимание читателей на тяжелом положении людей, которые должны оставить обжитое поколениями место. Особенно сложным является для них расставание с родным домом. Так, Иван Иваныч говорит министру в то время, когда они плывут по Ангаре: «Вот, Старый Кеуль выселяли из зоны затопления... Так не гораздо хорошо получилось. Селу – триста лет. Не идут – и всё. Тогда стали им избы сжигать – так они отбивались вилами и топорами» [6, с. 396]. Из данной реплики мы узнаем о случае выселения людей с их родных мест в связи с необходимостью его затопления. Тот факт, что село является древним, ему уже триста лет, подчеркивает и то, что в нем жили веками поколения, здесь укоренились целые семейства. Лю-

ди не могут покинуть родные дома, которые были давно обжиты. За них они были готовы биться.

В рассказе А. И. Солженицына «Все равно» изба предстает как место, с которым человек испытывает сильную связь и, как следствие, не может его покинуть. Концепт дома в этом случае воплощает в себе идею единения человека с малой родиной через его связь с родной избой. Изба символизирует место, объединяющее поколения, представляющее собой для человека особую ценность, в том числе и духовную, так как воплощает в себе особое пространство. А по мнению М. Ю. Лотмана, «иерархия пространств образует некую модель мира, пространственная схема имеет тенденцию к превращению в абстрактный язык, способный выражать разные содержательные понятия» [2, с. 52]. В нашем случае оно связано с понятиями малой родины, семьи.

Доказательством того, что концепт дома символизирует единение человека со своим родом, является рассказ об одном из героев. В произведении говорится о том, что «Заболотнов, 63 года и со старухой больной, никуда не пошёл: тут, мол, мои батюшка с матушкой похоронены, не уйду» [6, с. 399]. Упоминание о родителях, живших когда-то в селе, подчеркивает тот факт, что не только сам Заболотнов, но и его предки жили на земле, которую он считает родной. Герой не может оставить свой дом, место, где жили и трудились целые поколения его рода. И снова концепт дома символизирует пространство, которое способно связать поколения семьи, которое так значимо для человека. И в деревне Ката «одна старуха так и не дала ломать избу: «Убивайте тут, на месте!» Оставили её...» [6, с. 396]. Дом – особая ценность для человека. Настолько сильна связь старухи со своей избой, что она не может расстаться с ней ни при каких условиях.

Следом в рассказе «Все равно» предстает образ заброшенных, оставленных людьми домов. А. И. Солженицын так описывает этот вид: «Дома так и стояли рядком, нерушенные. В одном – даже наличники свежекрасены, голубые, и перед домом – в этой же голубой краске борты опрокинутой плоскодонки. Безлюдье. Ни курица не проклюнет, не прокрадётся кошка. Только трава растёт себе, горя не зная. Да безмятежно зеленеют деревья в палисадниках. Была-а жизнь...» [6, с. 399]. Автор создает ощущение опустошенности, описывая пространство, которого уже не касается рука человека, но где видны следы его прошлого пребывания. После переселения людей оставшиеся дома стали безжизненны, они вызывают ощущение пустоты и тоски.

Таким образом, концепт «дом» в рассказе А. И. Солженицына «Все равно» воплощает в себе идею тесной связи человека с домом. Изба для героев – это место связей поколений, символ малой родины. И не каждый из них решился проститься с ним. Покинутые же дома передают в тексте ощущение опустошенного пространства и безлюдья.

Рассмотрим еще один рассказ А. И. Солженицына «Случай на станции Кочетовка», действие которого разворачивается в период Великой Отечественной войны. Здесь дом, прежде всего, становится пристанищем для военных. Они все оказались «расквартированные в посёлке, – в хороших семьях, в тепле и в заботе» [6, с. 175]. Дом стал местом приюта, что было нормой. Не случайно

Валя приглашает лейтенанта Зотова переехать к ней, ведь ей хотелось, «чтобы в доме, откуда отец и брат ушли на войну, жил бы мужчина» [6, с. 175]. Сам же Вася Зотов «жил в плохо отапливаемой нечистой избе старухи с тремя внуками и спал на коротком неудобном ларе» [6, с. 175]. Таким образом, в данном рассказе концепт дома воплощает, с одной стороны, место приюта для солдат во время войны, а с другой – он символизирует пространство, в которое каждая семья, оставшаяся без кормильца, готова принять военного, оказавшегося вдали от родного дома. Такое добродушие людей автор объясняет тем, что во время войны люди любят друг друга так, «как вне беды ... любить не умеют» [6, с. 176].

Таким образом, концепт, возникая в контексте того или иного художественного произведения, несет в себе некую символику. Концепт способен нести в себе ассоциативные признаки. Особое место в литературных произведениях занимает концепт «дом». В рассказе А. И. Солженицына «Все равно» дом передает идею связи поколений и человека с малой родиной. Он является тем пространством, которое обеспечивает эту связь. В рассказе «Случай на станции Кочетовка» дом символизирует приют для военных, оказавшихся вдали от родных мест. Можно сделать вывод о том, что концепт «дом» в каждом произведении А. И. Солженицына является индивидуальным, поскольку его основная идея диктуется основной темой рассказа, в контексте которого он раскрывается.

#### **Список использованных источников**

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 288 с.
2. Букаты, Е. М. Поэтика художественного пространства : учебное пособие / Е. М. Букаты. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2010. – 104 с.
3. Прохоров, Е. Ю. В поисках концепта / Е. Ю. Прохоров. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 176 с.
4. Пыхтина, Ю. Г. Теория и методика анализа художественного текста: пространственный аспект. / Ю. Г. Пыхтина. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2013. – 113 с.
5. Русская проза рубежа XX–XXI веков / под ред. Т. М. Колядич. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 520 с.
6. Солженицын, А. И. Собрание сочинений в 30 томах. Т. 1. Рассказы и Крохотки / под ред. Н. Рагозиной. – М. : Время, 2007. – 672 с.

## **ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА ПРИВАТИЗАЦИИ В РОССИИ**

**Т. Н. Савина, В. В. Карпушкин**

ФБГОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»  
г. Саранск, Россия

Современный этап развития России характеризуется как период становления рыночной экономики в стране и является сложным социально-экономи-



ческим и общественно-политическим процессом. Проблема преобразования отношений и структуры собственности одна из ключевых проблем в вопросе рыночных экономических реформ, проводимых в стране. Вопрос приватизации государственной собственности в Российской Федерации в современных условиях является актуальным. В теории и практике приватизации обозначилось множество дискуссионных и нерешенных проблем как методологического, так и прикладного характера. На современном этапе экономического развития России появляются новые моменты, имеющие важное значение для дальнейшего развертывания приватизационного процесса.

Приватизационные процессы, происходящие в мире, интересуют теоретиков и практиков. Они занимают важное место в экономической науке. Назовем причины, по которым это происходит. Необходимо осмыслить происходящие в экономике различных стран изменения переходного периода от административно-командной к рыночной экономике. Анализ методологических основ приватизации позволит рассмотреть экономическое содержание приватизации как систему отношений по изменению формы собственности на средства производства с государственной на частную под воздействием государственных органов. Анализ позволит определить, что получит страна в целом и каждый человек в отдельности через промежуток времени. Приватизационные процессы затрагивают все сферы общества. От них зависит экономическая стабильность страны. Многие вопросы методологического и прикладного характера по-прежнему остаются нерешенными. Они привлекают внимание исследователей, экономистов и становятся объектом теоретических споров и дискуссий. Население заинтересовано в приватизационных процессах государственного и муниципального имущества, которые становятся сердцевиной экономических реформ, и вовлекается в обсуждение хода и результатов приватизации [1].

Первые попытки приватизации в России проводились Петром I. Несколько десятков предприятий по его указу на льготных условиях были отданы в частные руки. Мотивами приватизации, проводимой Петром I, были: развитие предпринимательского духа в обществе и привлечение частного капитала. Это явилось одной из главных целей на начальном этапе приватизации в России [4].

Обратимся к определению понятия «приватизация». Данная дефиниция произошла от латинского слова *privatus*, что означает частный. Существуют различные подходы к определению данного понятия. Некоторые исследователи рассматривают приватизацию как передачу государственной или муниципальной собственности за плату или безвозмездно в частную собственность [2]. Другие как одно из направлений разгосударствления собственности, которая заключается в передаче ее в частную собственность отдельных граждан или юридических лиц. Зарубежная экономика определяет понятие «приватизация» как полную продажу государственных предприятий частным лицам; как продажу части активов – это тоже приватизация. Следующее определение рассматривает приватизацию как систему отношений по изменению формы собственности на средства производства с государственной на частную под воздействием государственных органов.

Приватизация государственных и муниципальных предприятий в России означает приобретение гражданами, акционерными обществами (товариществами) у государства и местных органов власти в собственность:

- 1) предприятия и их подразделения, которые выделяются в самостоятельные предприятия;
- 2) материальные и нематериальные активы предприятий;
- 3) доли (паев, акций) государства и местных органов власти в капитале акционерных обществ (товариществ), которые принадлежат приватизируемым предприятиям;
- 4) доли (паев, акций) в капитале иных предприятий.

Объектами приватизации становятся: крупная промышленность, мелкие и средние предприятия промышленности и торговли, предприятия сферы услуг, жилищный фонд, жилищное строительство, предприятия сельского хозяйства и т. д. [3].

Приватизация государственного имущества уже более двадцати лет является неотъемлемой составляющей проводимой в России экономической политики. При этом характер, масштабы и «очертания» указанного процесса претерпевали принципиальные трансформации: заметно менялись цели приватизации и акценты в ее осуществлении, неоднократно кардинально пересматривались сами основы приватизационной политики. Процесс приватизации постепенно утратил массовость. Если в первой половине 90-х годов количество ежегодно приватизируемых предприятий исчислялось десятками тысяч, то начиная с 1996 г. оно стало составлять менее 5 тыс. Тенденция сокращения обозначилась еще с завершением в 1994 г. массовой приватизации, основанной на доминировании чековой (ваучерной) схемы, предоставлявшей широким слоям населения потенциальную возможность получения доли госсобственности (как правило, в виде акций) на безвозмездной основе.

Вопрос о переходе от государственной собственности к частной был поставлен в 90-е годы XX столетия. Советская экономика пришла к необходимости перехода от единой государственной собственности к частной собственности. В современной российской экономике присутствуют разнообразные формы собственности: государственная собственность, хозяйственное объединение, акционерное общество, хозяйственное товарищество, производственный кооператив, совместное предприятие. Использование разнообразных форм собственности поможет обеспечить устойчивое развитие экономики страны. Каждая форма собственности находит собственную нишу в рыночных условиях современной России. Индивидуальная частная собственность используется в сфере услуг (мастерские по ремонту обуви, парикмахерские, бытовой техники и т.д.). Кооперативная форма собственности применяется в небольших по размерам предприятиях производственного и непромышленного назначения. Производственные кооперативы эффективно функционируют в сельском строительстве, хозяйстве, в промышленности. Непромышленные кооперативы используются в виде жилищных, снабженческих, бытовых, кредитных, потребительских организаций.

Коллективная форма собственности приобретает значимость в современных условиях. В процессе приватизации коллективы выкупают предприятия. Данная форма собственности закреплена Гражданским кодексом Российской Федерации.

Акционерная форма собственности является частной и разновидностью коллективной формы. Частные собственники (владельцы контрольного пакета) распоряжаются чужим трудом и доходом, собственностью других членов акционерного общества. Акционерная собственность – это собственность многих физических и юридических лиц. Физические лица имеют право на пользование имуществом и на доход в виде заработной платы. Владельцы привилегированных акций имеют право на доход и участие в управлении. В акционерном обществе присутствует многоуровневое согласование интересов: государства и акционерного общества; акционеров-собственников и менеджеров; работодателей и наемных работников.

Существуют хозяйственные структуры, которые соединяют черты разных форм собственности. В государственных медицинских учреждениях образуются медицинские центры по обслуживанию населения в целях оказания медицинских услуг на частных или кооперативных началах. Подобные подразделения присутствуют в государственных высших учебных заведениях, техникумах, школах, дошкольных организациях. Колхозы и совхозы преобразуются в акционерные общества. В данных хозяйствах работники получают паи. Затем данные паи вновь объединяют, и хозяйства продолжают функционировать на кооперативных началах или в виде акционерных обществ.

Современная экономика России находится в поисках эффективного функционирования и реализации проектов приватизации. Происходит объединение различных форм собственности при сохранении каждой из них своего особого содержания. Таким образом создаются комбинированные формы собственности: совместные предприятия, холдинги, тресты, финансово-промышленные группы, концерны, и другие формы с равными полномочиями по управлению, распределению доходов и распоряжению имуществом.

#### **Список использованных источников**

1. Постановление Правительства РФ от 09.09.1999 № 1024 «О Концепции управления государственным и муниципальным имуществом и приватизации в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 1999. – № 39. – Ст. 4626.
2. Россия в цифрах. 2015 : Крат. стат. сб. / Росстат. – Р76 М., 2015. – 543 с.
3. Экономическая теория (политэкономика) : учебник / под общ. ред. акад. В. И. Вадяпина, акад. Г. П. Журавлевой. – 4-е изд. – М. : ИНФРА – М, 2005. – 640 с.
4. Эльмурзаев, А. А. Приватизация в России и за рубежом: сравнительный анализ : автореф. дис. ... на соиск. уч. степ. канд. экон. наук. – М., 2006. – 24 с.

# ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ПРАВСТВЕННЫХ НОРМ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

**Р. Р. Садыкова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Сложность современного этапа общественного развития, обусловленная состоянием экономического и политического реформирования, состоит в существенной деформации социокультурных условий жизни подрастающего поколения. Демократизация и гуманизация осуществляются на фоне происходящих в обществе преобразований, в том числе и негативного характера: межнациональные конфликты, рост преступности, алкоголизма, наркомании, разгул насилия и вседозволенности, неуважительное отношение к людям преклонного возраста. В противовес массовому информационному потоку, распространяющему и навязывающему бездуховность в обществе, необходимо говорить о духовных ценностях, о нравственном воспитании, искать пути и способы повышения духовно-нравственного состояния общества. В Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что содержание образования должно обеспечивать «формирование духовно-нравственной личности».

Старший дошкольный возраст – период активного освоения норм морали, формирования нравственных привычек, чувств, отношений. Это время вхождения ребенка в мир социальных отношений, усвоения элементарных моральных требований, становления механизмов поведения и деятельности, его мотивационной сферы. Интенсификация умственного и эмоционально-волевого развития старшего дошкольника выдвигает задачи нравственного воспитания на первый план педагогической работы.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет в образовательной области «социально-коммуникативное развитие» (куда и входит интересующее нас направление работы) следующее содержание: освоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания.

Суть нравственного воспитания детей дошкольного возраста, его своеобразие и методика нашли отражение в трудах Т. Н. Бабаевой, Р. С. Буре, Н. А. Ветлугиной, А. М. Виноградовой, Н. В. Дуровой, Т. А. Марковой, В. Г. Нечаевой, Л. Ф. Островской, Л. П. Стрелковой, А. М. Счастной, Л. Б. Фесюковой, М. И. Шаровой и др. Авторы едины во мнении, что нравственное воспитание детей дошкольного возраста требует учета их возрастных, психологи-

ческих, индивидуальных особенностей, а также мотивов деятельности. Исследователи отмечают, что наряду с другими средствами, несомненно, эффективными в непрерывном педагогическом процессе нравственного воспитания дошкольников, являются произведения художественной литературы.

Влияние художественной литературы на нравственное воспитание дошкольников многогранно. Художественные произведения привлекают ребенка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием. Они, раскрывая внутренний мир героев, заставляют детей волноваться, переживать, как свои, радости и переживания героев. При слушании литературного произведения дошкольник занимает позицию «внутри него». Он стремится подражать любимым героям. Так возникают механизмы нравственной идентификации, внутреннее действие в воображаемом плане, обогащается личный опыт ребенка, так как он активно переживает события, в которых не участвовал.

Отсутствие специальной работы в детском саду, направленной на освоение детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм в процессе ознакомления с художественной литературой, сказывается на практике обучения и воспитания детей. У них все чаще наблюдаются повышенная агрессивность, замкнутость на себе или эмоциональная глухота. Сказанное вскрывает существующее в дошкольной педагогике противоречие между необходимостью оптимизации процесса освоения старшими дошкольниками нравственных норм в процессе ознакомления с художественной литературой и недостаточной разработанностью его методических путей, с учетом изменившейся социокультурной ситуации. Данное противоречие указывает на наличие в дошкольном образовании проблемы: каковы психолого-педагогические условия освоения детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм в процессе ознакомления с художественной литературой?

Вопросы о решающей роли нравственного воспитания в развитии и формировании личности осознавались и ставились в педагогике с давних времен. Анализ понятия «нравственное воспитание» дается в работах П. П. Блонского [2], Л. И. Божович [3], Д. И. Водзинского [4], И. С. Марьенко [7]. Большинство авторов определяют его как процесс целенаправленного формирования нравственных убеждений, нравственных чувств, привычек, потребностей, устойчивых моральных качеств личности.

Из исследовательских работ в области дошкольной педагогики и психологии можно выделить те, в которых нравственное воспитание рассматривается как:

1) целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества (С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова);

2) процесс формирования морального сознания, нравственных чувств и привычек нравственного поведения (Д. И. Водзинский, А. В. Запорожец, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева);

3) развитие и формирование нравственных качеств личности (М. В. Вениаминов, Е. В. Бондаревская, С. А. Козлова, Т. А. Куликова).

В определении О. В. Драгуновой: «Нравственное воспитание – это организуемый и направляемый педагогом процесс субъективного освоения ребёнком нравственной культуры общества, результатом которого является формирование его нравственности, как качество личности» [5]. Автор отмечает, что «нравственное развитие – это процесс становления и совершения нравственных качеств личности за счет накопления ребёнком собственного опыта осознанного нравственного поведения и отношения к окружающему миру» [там же].

Выделяют нравственность общества и нравственность человека, личности. Нравственность общества – это мораль, учение о которой является методологической основой нравственного воспитания [6].

П. П. Блонский [2] утверждал, что нравственность человека – это знание добра и зла, а также стремление жить и принимать решения в соответствии с этим знанием.

Нравственность является составной частью комплексного подхода к воспитанию личности «Формирование нравственности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение», – пишет И. Ф. Харламов [10].

Нравы – это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках. Нравы не вечные и не неизменные категории. Они воспроизводятся силой привычки масс, поддерживаются авторитетом общественного мнения, а не правовых положений. Вместе с тем моральные требования, нормы, права получают определенное обоснование в виде представлений о том, как надо вести себя в обществе [1].

В структуре нравственного качества Ю. П. Сокольников [8] и другие отечественные ученые выделяют такие основные компоненты, как нравственное сознание, нравственные чувства и нравственное поведение. В зависимости от возраста, от условий жизни и воспитания индивида, от его индивидуальных особенностей эти компоненты могут иметь разную представленность в том или ином нравственном качестве, но в любом случае о сформированности любого качества можно говорить только при наличии в нём всех трёх компонентов.

Нравственное сознание – когнитивный компонент нравственного качества, включает в себя: знание человеком норм и правил морального поведения; процессы осознания им содержания морали, оценки нравственности своего (или чужого) поведения, отношения; принятие нравственных решений и т.д. [5].

Нравственное чувство – аффективный компонент нравственного качества – это устойчивая форма переживания человеком своего отношения к кому-либо или к чему-либо, нравственному качеству и к себе как обладателю этого качества (С. Г. Якобсон). Это конкретно-субъективная форма существования предметов и явлений окружающего мира.

Нравственное чувство рассматривается как способ перевода нравственного сознания в качество личности, что говорит о его системообразующей роли в формировании нравственного качества [5].

Ребёнок, как известно, существо исключительно эмоциональное, поэтому чем младше малыш, тем большую роль и представленность в его нравственных

качествах имеют чувства. Для ребёнка нравственность – это «живое чувство, реальное состояние радости, гордости или дискомфорта, стыда, раскаяния...».

Развитые нравственные чувства – это результат эмоционального опыта. Они формируются на базе эмоций по мере развития индивидуального нравственного сознания. В процессе становления личности нравственные чувства складываются в иерархическую систему. Доминирующие чувства определяют направленность личности.

Третий компонент – нравственное поведение – это деятельностный компонент нравственного качества, внешняя форма проявления нравственного сознания и отношения индивида во взаимодействии с окружающими. Устойчивая форма нравственного поведения приводит к формированию нравственных навыков и привычек.

Таким образом, проблема нравственного воспитания рассматривалась представителями разных наук. Это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали. Большим воспитательным потенциалом их формирования обладают художественные литературные произведения.

Для выявления уровня освоения детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм нами были использованы методики: «Сюжетные картинки»; «Закончи историю»; «Наблюдение» [9]. Цель методики «Сюжетные картинки» – изучение эмоционального и когнитивного отношения детей к нравственным нормам. Ребенку предъявлялись картинки с изображениями положительных и отрицательных поступков сверстников и давалась следующая инструкция: «Разложи картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие. Раскладывай и объясняй, куда ты положишь каждую картинку, и почему?». Особое внимание в анализе действий детей уделялось оценке адекватности их эмоциональных реакций на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т.п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т.п.) – на безнравственный поступок.

Цель методики «Закончи историю» – изучение понимания детьми нравственных норм (доброта – злость; щедрость – жадность; трудолюбие – лень; правдивость – лживость). В индивидуальной беседе ребенку предлагались четыре истории, с просьбой их продолжить. С целью определения особенностей функционирования нравственных норм в жизнедеятельности дошкольников было организовано наблюдение. Оно охватывало различные режимные моменты и проводилось в течение двух недель.

По итогам задания «Сюжетные картинки» из 40 обследованных на высоком уровне оказалось 45% воспитанников, на среднем – 35 % и низком – 20 %. В экспериментальной группе на высоком уровне оказалось 40 % детей, средний и низкий уровень показали 30 %. В контрольной группе на высоком уровне оказалось 50 % воспитанников, на среднем – 40 %, на низком – 10 % обследованных.

По второй методике («Закончи историю») в экспериментальной группе 40 % детей имеют высокий и средний уровень, 20 % – низкий. В контрольной группе высокий уровень у 50 %, средний у 35 %, а низкий уровень у 15 % детей. Итого, 45 % обследованных продемонстрировали высокий уровень, 37,5 % – средний, а 17,5% – низкий уровень понимания нравственных норм.

Наблюдение в экспериментальной группе выявило высокий уровень у 25% детей, а низкий – у 30%. В контрольной же группе на высоком уровне – 30%, а на низком – 25% обследованных. На среднем уровне по 25% в той и другой группах.

Укажем результаты обобщения результатов обследования на констатирующем этапе эксперимента: высокий уровень в экспериментальной группе имеют 30 %, средний уровень – 65 % детей, низкий – 5 % детей, а в контрольной группе на высоком уровне 40 %, на среднем 60 %. Итого, на высоком уровне оказалось 35 % воспитанников, на среднем – 62,5 %, на низком – 2,5 % детей.

Таким образом, несмотря на то, что 35 % детей имеют высокий уровень сформированности нравственных норм, значительное количество детей имеет средний и низкий уровни. Они не всегда могут обосновать свои действия; их эмоциональные реакции зачастую неадекватны содержанию причины их вызвавшей. Большинство детей знают нравственные нормы, но не применяют их в жизни. Полученные результаты указывают на необходимость разработки и проведения психолого-педагогической работы, направленной на формирование у старших дошкольников нравственных норм, в частности аффективного и деятельностного компонентов нравственных качеств.

Разрабатывая программу психолого-педагогических мероприятий формирования нравственных норм, мы опирались на следующие принципы: целенаправленности; комплексного воспитания; воспитания в деятельности; взаимосвязи гуманизма и уважения к личности ребенка в сочетании с высокой требовательностью; опоры в воспитании на положительные качества ребенка; воспитания детей в коллективе; учета возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Ведущими формами освоения нравственных норм стали:

- ✓ непосредственно образовательная деятельность по ознакомлению с художественной литературой;
- ✓ совместная деятельность по пересказыванию, инсценировке, театрализованным постановкам, разыгрыванию этюдов по мотивам фольклорных и художественных текстов;
- ✓ самостоятельная деятельность детей с объектами соответствующей предметно-развивающей среды.

Система работы включала два основных этапа. Работа проводилась в подгрупповой форме.

Первый этап был нацелен на ознакомление детей с художественными произведениями и обогащение их литературного опыта в тесной связи с формированием представлений о нравственных нормах (доброта – злость; щед-



рость – жадность; трудолюбие – лень; правдивость – лживость). Использованные произведения: «Крылатый, мохнатый и масляный» (русск. нар. ск.) «Швея» (чув. нар. ск.) Е. Осеева «Синие листья»; Н. Носов «Карасик», «Сказка про честные ушки»; И. Пивоварова «Вежливый ослик»; В. Осеева «Волшебное слово»; Я. Рогачев «Кто страш?»; Е. Прокофьева «Сказка о ленивых носках»; В. Элпи «Беглец». Методы и приемы, использованные согласно методике ознакомления с художественной литературой: чтение, беседа-анализ художественных произведений, рассматривание иллюстраций и т.д. Нравственное содержание указанных выше произведений зримо передается в их эмоционально-образной форме. Постигание детьми смысловой сущности данных текстов произведений через уяснение его конкретного лексико-семантического поля становилось основой вычленения качеств и чувств персонажей, их желаний, мотивов, побуждающих их на те или иные поступки. Таким образом, категории «добро» и «зло», «щедрость» и «жадность» и т.д. получали посредством описания поступков персонажей в различных ситуациях необходимую для дошкольников конкретизацию.

На втором этапе продолжалась работа по литературному развитию. Здесь использовались методы «вторичной» встречи с художественным произведением: инсценирование, драматизация, рисование иллюстраций, этюды-миниаютюры и т.д. На данном этапе задача формирования эмоционального компонента нравственного качества продолжала оставаться в сфере пристального внимания педагога. Но при этом важным становилось на основе обобщения нравственных представлений и понятий их проецирование в сферу собственного поведения и оценок.

Эффективность разработанной и апробированной программы психолого-педагогических мероприятий по формированию у старших дошкольников нравственных норм в процессе ознакомления с художественной литературой позволил определить контрольный этап эксперимента. Применялся тот же комплекс диагностических заданий, что и в ходе констатирующего этапа. Опираясь на результаты констатирующего и контрольного эксперимента, нами было проведено сравнение показателей в обеих группах.

Для определения итогового уровня мы суммировали результаты по всем трем методикам. Ранжирование баллов по уровням развития осуществлялось по аналогии с обобщением на этапе констатации. Испытуемые ЭГ распределились между средним и высоким уровнями развития (по 50 %). Все дети в ЭГ без исключения имеют положительную динамику. Эмоциональные проявления детей адекватны рассматриваемой ситуации, демонстрирующей им те или нравственные качества. Должный уровень развития аффективного и поведенческого компонентов формируемых нравственных качеств позволяет говорить о их гармоничном развитии.

В КГ показатели высокого среднего и низкого уровня не изменились. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в экспериментальной группе в результате апробации формирующей работы, нашла экспериментальное подтверждение. Результаты проведенного контрольного

эксперимента показывают возможность формирования у старших дошкольников нравственных норм в процессе ознакомления с художественной литературой по разработанной нами программе.

#### Список использованных источников

1. Авдулова, Т. П. Нравственное становление личности дошкольника: разбираем ФГОС ДО вместе / Т. П. Авдулова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2015. – № 2. – С. 12–22.
2. Блонский, П. П. Психология желаний / П. П. Блонский // Вопр. психологии. – 1965. – № 5. – С. 36–42.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Водзинский, Д. И. Теоретические основы нравственного воспитания школьников / Д. И. Водзинский. – Минск, 1979. – Ч. 1–2.
5. Драгунова, О. В. Дошкольная педагогика : учебное пособие / Сост. А. М. Тухфетулина, Н. П. Шабалкина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. университет им. И. Я. Яковлева, 2005. – Ч. 2. – 137 с.
6. Константинов, Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский. – Москва : Просвещение, 2010. – 447 с.
7. Марьенко, И. О. Основы процесса нравственного воспитания : учебн. пособ. для студентов пединститутов / И. О. Марьенко. – Москва, 1980. – 158 с.
8. Сокольников, Ю. П. Воспитание как система: Формирование нравственных отношений в учебной и внеклассной работе младших школьников / Ю. П. Сокольников // Межвуз. сб. науч. тр. – Москва, 1984. – С. 3–33.
9. Урунтаева, Г. А. Практикум по дошкольной психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва : Академия, 1998. – 304 с.
10. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебн. пособ. / И. Ф. Харламов. – 4-е изд. перераб. и дополн. – Москва : Гардарики, 2003. – 520 с.

### **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЧАСТИЦЫ ДАЖЕ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ (на материале текстов Ф. Искандера)**

**А. Г. Саенко**

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

В лингвистической литературе существует ряд работ, в которых описана та или иная частица, ее функции в языке, общее лексическое значение. Например, вопросу о синтаксической роли частиц (работы Е. А. Стародумовой (1981–2002), Н. Ю. Шведовой (1952, 1970); коммуникативным свойствам частиц посвящены работы Т. М. Николаевой (1985), Е. А. Стародумовой (1981–2002); семантико-функциональной характеристике работы П. А. Купорова (2008), А. Е. Шибановой (1974), Н. М. Мешковской (1951); градуальной (градационной) функции – научное исследование С. М. Колесниковой (1995–2015); переходные явления описаны в работах В. В. Бабайцевой (2000, 2005) и И. В. Высоцкой (1999).

Семантика частиц проявляется в их функционировании, особенностью частиц в тексте (особенно художественном) является их коммуникативная значимость: «Значением частицы как отдельного слова является то отношение, которое выражается ею в предложении» [8, с. 722]. В художественном тексте наиболее отчетливо выявляется *полифункциональный характер частиц*, так как частицы являются не только средством контекстуальной организации текста, но и средством его художественной и коммуникативной организации. Настоящая статья посвящена выявлению особенностей функционирования частицы *даже* в монологической речи. Анализ проводился на материале художественного текста Ф. Искандера. В ходе исследования было установлено, что в рамках диалога употребление данной частицы было разовым и употреблялось в качестве присоединительного союза.

Рассматриваемая частица была объектом научного описания многих авторитетных ученых. Так, выражая **отношение** говорящего к действительности, частица *даже*, согласно классификации В. В. Виноградова, относится к словам «тесно связанным с категорией модальности» [2, с. 184]; Н. М. Шанский (1987) выделял частицу *даже* как смысловую, усилительную, выступающую в функции выделения [9, с. 185]; Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова (2010) относят частицу *даже* к усилительным, придающим **смысловые оттенки** предложениям или словам [7, с. 350] (выделения в тексте наши. – А. С.). Е. М. Галкина-Федорук определяет *даже* как эмоционально-экспрессивную частицу, которая усиливает выразительность эмоциональных, волевых и смысловых значений [3, с. 393].

По **строению** *даже* относится к простым, первообразным частицам [1, с. 235–236].

Частица *даже* используется в художественном тексте Ф. Искандера для выражения или активизации различных **типов смысловых отношений**, среди которых наиболее типичными являются **отношения общего и частного**, где маркировка *частного* как неожиданного, необычного **подчеркивает** всеобъемлющий **характер общего**. См., например: *Даже не замечает, что плачет. Плачет, а как только кто-то приходит – перестает* («Софичка» С. 65). Препозиция к глагольной форме с отрицанием *не замечает*.

Частица *даже* квалифицируется как частица **усилительная** или **выделительная** [5, с. 238; 6, с. 277; 7;], которая **акцентирует элемент предложения** независимо от его синтаксического назначения, будь-то слово или словосочетание. Ср.: *В первую минуту она даже не сообразила, что это значит* («Софичка», С. 58). Частица *даже* в препозиции к глагольной форме с отрицанием *не сообразила* подчеркивает внезапность возникшей ситуации, усиливая словосочетание; Акцентирование, необходимость которого определяется частицей, передается логическим (или фразовым) ударением, являясь средством актуального членения (Примечание «В экспрессивно окрашенной речи и при некоторых особых стилистических заданиях, типичных для языка художественной литературы, порядок слов может быть обратным, а именно "рема – тема"; такой порядок слов является субъективным. Субъективный порядок слов обязательно со-

проводится изменением места фразового ударения: оно перемещается в начало или в середину предложения. Таким образом, рема всегда отмечается фразовым ударением – автоматизированным (при объективном порядке: тема – рема) или неавтоматизированным (при субъективном порядке: рема – тема)» [1, с. 256]. Роль **даже** в данном случае такая же, что и у инверсии (Примечание **инверсия** – изменение значения слова, группы слов, путём размещения в синтаксически необычном для него месте предложения).

*Но мальчик нахмурился, показывая неуместность ее улыбки и **даже** некоторую ее идиотичность, однако Софичка, ничего не понимая, продолжала ему улыбаться, и тогда мальчик, как бы для того, чтобы полностью отсечь это безобразие от себя, спрятался за спиной соседа. («Софичка», С. 52). **Даже** соотносится с местоимением *некоторую*, «в значении которого есть указание на признак с конкретным содержанием» [4, с. 48], выполняя свою уточнительно-выделительную функцию.*

Ср.: *Но Рауф стал разъяснять, как она вздохнула, с какой печальной покорностью и **даже** обреченностью она дала согласие приготовить коршуна и сколько душевных сил ей это стоило преодолеть родовую неприязнь к этой вкусной птице, свойственную жителям западного Чегема («Софичка», С. 56). Печальная покорность как атрибутивное словосочетание сопоставляется с обреченностью, **даже** выделяет второстепенный член предложения, выраженный дополнением. В другой раз, **даже** если самолет будет висеть на дереве, – позже говорил он чегемцам, – **даже** голову не подыму, зачем мне эти хлопоты («Софичка», С. 121). Частица **даже** функционально сближается с подчинительным союзом (употребляется в качестве союзного сочетания) соединяет две части сложноподчиненного предложения. Во втором случае **даже** синонимично значению союза **то** // **даже** если самолет будет висеть на дереве, – **даже** (то) голову не подыму. Он сказал, что **даже** если Глашатай и внес отсебятину, то Король, выбирающий в Глашатаи предателя, не достоин быть королем («Кролики и удавы», С. 276). **Даже** выступает в качестве союзного сочетания с союзом **если**, для связи двух предикативных частей сложного предложения.*

*И при виде этого маленького старика трудно поверить, что он (...) выдолбил целую флотилию ульев (мог вытянуть, **даже** не присев, увесистую кружку пахучего меда – любил мед), ездил всю жизнь на муле, презирал насмешки абхазцев, считавших мула недостойным верховой езды, а ему на муле было удобнее, презирал пьяниц и лентяев, **даже** презирал абреков (...). («Софичка», С. 165). В первом случае **даже** акцентирует внимание на одном качестве из ряда других, фразовым ударением // выдолбил флотилию, ездил на муле, презирал насмешки, а также путем перестановки порядка слов «инверсией» // **даже** не присев, мог вытянуть – мог вытянуть, **даже** не присев; во втором случае **даже** завершает логическую цепь ряда однородных и усиливает значение глагольного слова: презирал пьяниц и лентяев, **даже** презирал абреков; Абхазам, **даже** работающим в органах, не вполне доверяли и считали возможным, что переводчик будет всячески выгораживать своих абхазцев («Софичка», С. 140). Усилительная функция частица **даже** сводится к реализации от-*

тенка уточнения (*Абхазам, даже работающим*), выражая при этом субъектно-модальные отношения; *Она понимала, что по обычаям ее народа нельзя жене при виде мужа даже после долгой разлуки проявлять столь откровенную радость* («Софичка», С. 108). В данном случае подчеркивается смысловой вес слова *после*, которое согласно ТСРЯ Д. Н. Ушакова является предлогом. (Примечание «после – II. кого-чего. По окончании, совершении чего-либо» [7]).

Таким образом, частица **даже** в художественном текста Ф. Искандера (на примере повести «Софичка») придает высказыванию коммуникативную направленность: внимание слушателя (читателя) сосредоточивается на факте, выраженном словом, исключительность которого выделяется/усиливается частицей, стоящей в препозиции по отношению к той или иной языковой единице (слову). Частица **даже** в препозиции к глагольной форме с отрицанием *не сообразила* подчеркивает внезапность возникшей ситуации; соотношенная с местоимением выполняет свою уточнительно-выделительную функцию; частица **даже** в сочетании с союзом *если* употребляется в качестве союзного сочетания, соединяя две части сложноподчиненного предложения; усилительная функция частицы **даже** сводится к реализации оттенка уточнения, выражая при этом субъектно-модальные отношения в препозиции с предлогом; **даже** завершает логическую цепь ряда однородных и усиливает значение глагольного слова *презирал*.

Настоящее исследование еще раз показало (ср., например, работы В. В. Виноградова, С. М. Колесниковой, Н. Ю. Шведовой, Е. А. Стародумовой, Д. Э. Розенталь), что частица **даже**, реализуя модально-экспрессивное значение и выполняя усилительную (градуальную) функцию, делает художественный текст эмоционально-окрашенным, колоритным и обладающим большими выразительными и градуально-оценочными возможностями.

Частица **даже** в структуре художественного текста является своеобразным показателем различных типов речи и индивидуально-авторского стиля. Всякое слово имеет свой стилистический характер, различную частоту употребления, различное эмоционально-экспрессивное значение. Однако в художественном тексте частица **даже**, прежде всего, выполняет усилительную (градуальную) функцию, т.е. актуализируется смысл того слова, с которым данная частица употребляется.

#### Список использованных источников

1. Бабайцева, В. В. Современный русский язык. Синтаксис. Пунктуация / В. В. Бабайцева, Л. Ю. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 256 с.
2. Виноградов, В. В. Исследования по русской грамматике / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1975. – С. 321
3. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1969. – С. 255.
4. Галкина-Федорук, Е. М. Современный русский язык. Морфология / Е. М. Галкина-Федорук. – М., 2000. – С. 393.
5. Колесникова, С. М. Семантика. Грамматика. Функции : монография / С. М. Колесникова. – М., 2014. – 110 с.
6. Колесникова, С. М. Современный Русский язык. Морфология : учебное пособие для академического бакалавриата / С. М. Колесникова. – М. : ЮРАЙТ, 2015. – С. 297.

7. Розенталь, Д. Э. Современный Русский язык / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова, И. Б. Голуб. – М., 2002.
  8. Толковый словарь русского языка : в 4-х т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – Т. 2. – М., 1938. – 1039 с.
  9. Русская грамматика. Синтаксис / под ред. Н. Ю. Шведвой. – М. : Наука, 1980. – 709 с.
  10. Шанский, Н. М. Современный русский язык. Словообразование. Морфология : учеб. для студентов пед. ин-тов, Ч. 2. / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1987. – 256 С.
- Материалом для исследования являются тексты Фазиля Искандера «Софичка» – М. : ЭКСМО, 2014. – 224 с.  
«Кролики и удавы» – СПб. : Азбука, 2014. – 352 с.

## **ШИПКИНСКАЯ ЭПОПЕЯ РУССКО-ТУРЕЦКОЙ ВОЙНЫ 1877–1878 гг. В ВОСПОМИНАНИЯХ УЧАСТНИКОВ И СОВРЕМЕННОКОВ**

**И. С. Свиридова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Много времени прошло с 27 июня 1877 года, когда русская армия форсировала Дунай и начала свой великий освободительный поход на Балканах. На дорогах войны велись ожесточенные бои. Наступили и дни Шипкинской эпопеи, легендарной обороны перевала в труднейших условиях, в ходе которых крепла боевая дружба русских воинов и болгарских ополченцев. К началу боев за Шипку туркам противостояли только один русский полк (36-й Орловский), 27 орудий и 5 дружин болгарских ополченцев. И это против целой армии Сулеймана-паши. Общее руководство обороной Шипки было поручено генералу Ф. Ф. Радецкому. Бои за Шипку продолжались пять месяцев. Несмотря на яростные атаки неприятеля, рвавшего к перевалу, Радецкий неизменно докладывал: «На Шипке все спокойно!» [1, с. 68].

На Шипкинскую позицию наступал Сулейман-паша. С 21 до 26 августа он предпринимал непрерывные атаки, напрягая последние силы, чтобы овладеть перевалом. В течение первых трех дней этих упорных боев сражались и болгарские ополченцы.

В ночь на 21 августа генерал Н. Г. Столетов собрал военный совет и выразил надежду, что Шипку удастся отстоять, несмотря на многократное превосходство противника в силах [1, с. 70].

«Будем стоять до последнего, ляжем костями, но позиции не сдадим. А теперь по местам», – такими были его слова.

Атака Шипкинского перевала началась в 7 ч. утра 21 августа 1877 года. С юга наступали таборы Шакир-паши, а с востока – отборные части Реджеба-паши. Всего – 24 табора (половина состава армии Сулеймана-паши), поддержанные черкесской конницей. В тот день противник предпринял 11 атак. Но защитники перевала отбили их, причинив наступающим большие потери.

«На рассвете 9 августа, – отмечается в документах 36-го Орловского пехотного полка, – неприятель плотными рядами стал подниматься по склону горы Малык-Бедек. К 7 ч. утра он показался на вершине и сразу начал устанавливать там свои орудия. Достигнув гребня Малык-Бедека, турки толпой стали спускаться по склону к «Стальной» батарее, разворачиваясь для наступления... Неприятельская пехота открыла сильный огонь» [1, с. 72].

Но огонь русских батарей косил цепи турок. «Большая» батарея причиняла большой урон наступающим таборам Реджеба-паши со стороны Демиртепе и ложбины. На укрепленном пункте «Орлиное гнездо» турки были встречены залпами орудий и градом камней. Несколько раз его защитники вступали с атакующими в рукопашную и каждый раз отбрасывали их на исходные позиции. В тот горячий день каждый спешил на выручку другому, каждый чувствовал себя необходимым в бою. Тяжелораненые отказывались идти в лазарет на перевязку, предпочитали оставаться в строю, чтобы помогать товарищам. К полудню на позицию прибыл 35-й Брянский пехотный полк, встреченный защитниками перевала мощным «Ура!» Его батальоны с хода вступили в бой. Хорошо поддержали защитников важной высоты русские части центрального и северного участков позиции. Две батареи, «Круглая» и «Центральная», сосредоточивали огонь на наиболее угрожаемых секторах. 2, 3 и 5-я дружины ополченцев обстреливали фланг наступающего со стороны Демиртепе неприятеля [1, с. 73].

«Вся слава первого дня, – писал В. И. Немирович – Данченко, – принадлежит горстке орловцев и болгарским дружинам, среди которых находилось и 500 молодых болгар, совершенно неопытных, пришедших на Шипку за три дня до этого» [3, с. 123].

Во всех телеграммах, отправленных в районы военных действий 21 августа 1877 года, говорилось:

«Шипка подвергается сильным атакам армии Сулеймана-паши. Наступление неприятеля началось утром. В настоящий момент бой в самом разгаре. Противник ведет атаку по фронту, пытаясь обойти нашу позицию с обоих флангов. Положение на Шипке критическое».

Бой продолжался и следующий день – 22 августа. Велась главным образом артиллерийская перестрелка. Неприятель под прикрытием артиллерийского огня вел перегруппировку своих сил, стараясь занять новые позиции, в том числе и в центральном секторе, под вершиной Малуша. На подмогу защитникам перевала утром 22 августа из Габрово прибыл полковник Иловайский с двумя орудиями конной артиллерии и несколькими десятками казаков. Прибыли и 200 болгар-добровольцев для пополнения поредевших ополченских дружин. В это время генерал Ф. Ф. Радецкий направил к Шипкинскому перевалу находившиеся в Елене и Тырново главные силы резерва VIII корпуса. На позицию прибыл генерал В. Дерожинский. В эти критические дни Шипкинской эпопеи особенно запомнился день 23 августа 1877 года. Противник изменил направление главного удара. Теперь все их внимание было сосредоточено на правый фланг Шипкинской позиции. Колонна Весселя-паши (отуреченный немец) действовала против русского левого фланга, причем некоторым ее частям было приказано предпринять обходное движение в направлении Габрово.

В направлении Лисата-Гора была послана колонна Расима-паши с тремя горными орудиями. Для атаки позиции русских на правом фланге была выделена центральная турецкая колонна, призванная охватить вершину Шипка с западной стороны. Общее командование двумя последними колоннами было поручено Шакиру-паше (тому самому, который возглавлял турецкий суд на софийском процессе по делу Левского). Таким образом Сулейман-паша 23 августа атаковал Шипкинскую позицию с трех сторон. Тридцать девять таборов были поддержаны 18 орудиями, установленными на соседних высотах.

Сулейман-паша, уверенный в победе, послал вечером 22 августа следующее донесение султану: «Русские не в силах сопротивляться нам, им не вырваться из наших рук. Если этой ночью противник не обратится в бегство, то завтра утром я возобновлю атаку и сомну его». Бой начался на рассвете артиллерийской канонадой. Слышались возгласы «Аллах» [1, с. 74].

В хронике 36-го Орловского пехотного полка можно прочитать такие строки:

«На рассвете 11 августа неприятельская батарея открыла с Голого холма сильный огонь по главной позиции. С передовой было замечено движение сильных колонн в обход нашего расположения. Надо всей линией стоял гром канонады... Около 7 ч. утра неприятель начал наступление и с восточной стороны на окопы, занятые болгарским ополчением».

В атаку двинулись три турецкие колонны. Неприятель стремился решительным ударом овладеть вершиной и водрузить на ней знамя с полумесяцем. Но защитники стояли на своем посту. Они ответили ружейными и орудийными залпами. Только до полудня Сулейман-паша шесть раз атаковал Шипкинскую позицию, охватывая ее с трех сторон.

Турки шли напролом в надежде сломить сопротивление защитников перевала. Особенно яростным был натиск на Волынскую высоту и Шипку. О напряженности сражения свидетельствует записка командира 35-го Брянского пехотного полка Липинского генералу Столетову:

«Скажите правду, получим ли мы подкрепление. Уже 2 часа пополудни и, я думаю, нам не следует больше вводить в заблуждение солдат».

Столетов ему ответил:

«Свежих подкреплений, тебе известно, нет. Можешь взять половину дружины, но знай, что это ослабит левый фланг» [1, с. 75].

К 14 часам черкесская конница атаковала позицию защитников перевала с тыла, пытаясь отрезать Габровское шоссе и прервать их коммуникации с Габрово. Однако она была отброшена. Истощенные нехваткой воды и продовольствия, испытывая страшную усталость после трехдневных непрерывных боев, страдая от невиданной августовской жары, русские воины и болгарские ополченцы из последних сил удерживали позицию. Гибли в неравных сражениях орловцы, брянцы, ополченцы. Одна за другой перестали вести огонь «Стальная» и «Круглая» батарея.

Наступил решительный час, когда от крови мутилось в глазах. Именно в такой момент прибыли долгожданные подкрепления. По всей позиции пронеслось громкое «Ура!», дружно подхваченное защитниками. Прибытие подкреп-



лений влило в них новые силы, их радости не было границ. Начиная с этого момента, чаша весов начала перетягивать на сторону русских и болгар. Когда прошел слух о прибытии подкреплений, Самарское знамя развевалось на своем месте. Прибывшие стрелки 4-й стрелковой бригады восседали по двое – по трое на казацких конях. Первая группа поручика Буфало (205 бойцов 16-го стрелкового батальона) вышла точно к «Центральной» батарее и с ходу бросилась в атаку. Общими усилиями турецкие полчища были отбиты.

Постепенно прибывали и другие части 16-го стрелкового батальона во главе с генералом Ф. Ф. Радецким. Солнце уже заходило, когда появились первые колонны 56-го Житомирского и 55-го Подольского пехотных полков 14-й пехотной дивизии под командованием генерала М. И. Драгомирова. Поздно ночью прибыли 53-й Волынский и 54-й Минский пехотные полки.

Убедившись, что бой 23 августа проигран, Сулейман-паша дал приказ к отступлению. Постепенно на Шипкинской позиции воцарилась тишина, а поле сражения осталось за победителями. В ночь на 24 августа на перевале были сосредоточены резервы VIII корпуса, совершившего исторический переход, в котором болгары оказывали ему всяческое содействие [1, с. 77].

24 августа болгарские дружины были сменены на позиции, только 4-я дружина задержалась на ней до 31 августа. Теперь ополченцы прикрывали правый фланг позиции у села Зелено-Дырво. Роты Подольского полка сменили болгарские дружины в окопах под «Круглой» батареей, фронтом к вершине Шипка.

«Болгарские дружины, уставшие после четырехдневных боев, – говорится в отчете 14-й пехотной дивизии, – без продовольствия и почти без воды, были выведены под неприятельским огнем и посланы к селу Зелено-Дырво для усиления частей на правом фланге».

Некоторые части ополчения, с разрешения генерала Ф. Ф. Радецкого, спустились на два дня в Габрово. Здесь храбрые ополченцы получили обмундирование и новое оружие (ружья «Шаспо» были заменены русской винтовкой). В своей телеграмме начальнику штаба армии в селе Горна-Студена генерал Н. Г. Столетов сообщал:

«Что касается болгар, то они не испугаются и не дрогнут, даже если бы я решил израсходовать их до последнего человека».

И когда впоследствии встал вопрос о награждении болгарских ополченцев, то генерал Н. Г. Столетов настаивал, «чтобы их награждали в том же порядке, как это заведено для чинов, в частях нашей армии» [1, с. 78].

Весть о спасении Шипки распространилась по всем театрам войны. Иностранные корреспонденты продолжали посылать с полей сражений свои заметки и сообщения в редакции газет стран Западной Европы. Непосредственно после сражений на Шипке побывали Макгахан, немец фон Лигниц, англичанин Арчибальд Форбс, француз Млоховски де Белини. Последний был принят генералом Ф. Ф. Радецким, который ему заявил:

«Пишите главным образом о моих храбрых полках и доблестном болгарском ополчении, которые, израсходовав боеприпасы, отбивали турецкие атаки камнями».

В письме жене от 12 августа 1877 года Н. П. Игнатъев сообщает:

«Я тебе уже писал, что авангард стрелков совершил огромный переход в невыносимую жару, добравшись вчера в 1 час ночи до Габрово... Радецкий просил дать им отдохнуть, по крайней мере выспаться, но с Шипки так настоятельно просили о помощи, что в 11 ч. утра на следующий день, в самую жару, бедным пехотинцам пришлось снова двинуться в путь. Это поистине легендарные герои. В 6 часов они достигли перевала, подняли боевой дух защитников и сразу вступили в бой».

Двумя днями позже Н. П. Игнатъев сообщал:

«Только что у меня был корреспондент английской «Дейли ньюс» Форбс. Он прибыл на Шипку 12 августа и находился там с 5 ч. утра до 7 ч. вечера. К нам заявился на коне, которого загнал до смерти. Он спешил в Бухарест, чтобы первым сообщить о неудаче турок и о том, как мы отбили 19 их яростных атак... Он в восторге от наших солдат, хвалит также и болгар. Сказал, что видел, как около тысячи жителей Габрово, среди которых было немало детей, под градом пуль несли воду нашим воинам и даже стрелкам на передовую. С удивительной самоотверженностью они выносили раненых с поля боя» [1, с. 79].

В документах 55-го Подольского пехотного полка отмечается и такой факт:

«Солдаты и офицеры всю ночь, без отдыха, шли из Дряново в Габрово, ободряя слабых и пропуская вперед артиллерию. В Габрово наших встретил весь город. Его жители обращались к ним с напутствиями, а женщины подносили воду, бросали в ноги цветы, крестились и благословляли нас».

Получив поддержку с тыла, защитники Шипки в течение 6 дней – с 21 по 26 августа 1877 года – нанесли туркам сокрушительные удары, совершив подлинный подвиг. Недаром после войны Сулейман-паша был предан суду «за неумелые действия на Шипкинском перевале» [1, с. 80].

Шипка может служить ярким примером взаимной выручки и братской взаимопомощи двух народов, сражающихся во имя торжества справедливости и светлых идеалов. Здесь, на перевале и окружающих его высотах, решалась судьба войны, на карту была поставлена свобода народа. Защитники Шипки выстояли, не пустив врага на север. Один за другим полки 14-й пехотной дивизии, прославившейся своим подвигом на Дунае, спешили на выручку тем, кто сражался высоко в горах с той же самоотверженностью, с которой ее воины сражались на Дунае. Постепенно позиция на Шипке укрепилась, и противник должен был отступить.

«Вот уже шестой день наши нервы напряжены до предела. Сражение на Шипке не прекращается, – писал выдающийся русский врач С. Боткин. – Из вчерашней телеграммы узнали, что там вышли из строя еще 400 низших чинов и 30 офицеров. Рана Драгомирова очень тяжелая – раздроблен коленный сустав. Генерал Дерожинский убит... а ведь совсем недавно я видел его в Свиштове, свежим, румяным, казалось, такому бы жить еще десятки лет!

Командир корпуса Радецкий сам вел колонну в рукопашную... Нервы на пределе, потому что каждые три-четыре часа получаем такие вести. Невольно задаешь себе один и тот же вопрос: неужели нам придется отступить под напо-

ром этих многочисленных турецких орд, рвущихся к перевалу? Солдаты не падают духом, едят свою горькую кашу, а раненые, покидая позицию, даже шутят, словно ничего не случилось. Если случайно турецкая пуля попадет в котелок с кашей, говорят, что это турки послали им соли. Некоторые утверждают, что мы выстоим и несомненно победим. Будем надеяться!» [1, с. 81].

В ночь на 17 сентября 1877 года Сулейман-паша снова бросил в безумную атаку свои таборы и даже гвардию. Но тщетно – Шипка оказалась им не по силам. В то время, когда в Северной Болгарии велись кровопролитные бои, ворота, ведущие к долине Дуная, оказались наглухо запертыми. Наступила осень, а вслед за ней и ранняя зима. На смену прежним защитникам пришли другие полки 24-й пехотной дивизии: 93-й Иркутский, 94-й Енисейский и 95-й Красноярский. Тридцать процентов личного состава первых двух полков были ремесленники и рабочие петербургских заводов. Началось известное «зимнее стояние на Шипке».

Холода сопровождались снежными метелями. Один из участников писал в своем дневнике:

«Сильный мороз и страшная метель: число обмороженных достигает ужасающих размеров. Связь с вершиной св. Николы прервана. Нет никакой возможности разжечь огонь. Шинели солдат покрылись толстой ледяной коркой. Многие не могут согнуть руку. Движения стали очень затрудненными, а упавшие не могут подняться без посторонней помощи. Снег засыпает их за какие-нибудь три-четыре минуты. Шинели так замерзли, что их полы не сгибаются, а ломаются. Люди отказываются принимать пищу, собираются группами и находятся в постоянном движении, чтобы хоть немного согреться. От мороза и метели негде укрыться».

К 13 декабря число больных в Шипкинском отряде достигло 9 тысяч (не считая Брянского полка). Причем и эту цифру нельзя считать достаточно точной, так как многих из обмороженных русских солдат по пути в госпиталь встречали болгары, которые брали их с собой и перевозили по обледенелым дорогам к себе домой, где оказывали им первую помощь.

В ту пору многие болгарские патриоты начали перевозить уголь на позицию, доставлять его в землянки.

Генерал Ф. Ф. Радецкий дал впоследствии следующую оценку пятимесячной героической обороне Шипкинского перевала.

«Шипка – это запертые двери: в августе они выдержали тяжелый удар, которым Сулейман-паша хотел их пробить, чтобы выйти на просторы Северной Болгарии, соединиться с Мехмедом-пашой и с Османом-пашой и тем самым разорвать русскую армию на две части, после чего нанести ей решительное поражение. А в течение следующих четырех месяцев Шипка приковала к себе 40-тысячную турецкую армию, отвлекая ее от других пунктов театра военных действий, чем облегчила успехи наших двух других фронтов. Наконец, та же самая Шипка подготовила капитуляцию еще одной неприятельской армии, а в январе через ее открытые двери прошла часть нашей армии в своем победоносном шествии к Константинополю» [2, с. 263].

## Список использованных источников

1. Генев, Ц. Русско-турецкая война 1877–1878 гг. и подвиг освободителей / Ц. Генев. – София : София Пресс, 1979. – С. 68–82.
2. Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове. – СПб. : Военная типография, 1898–1911. – Выпуск 63. – 263 с.
3. Сборник материалов по русско-турецкой войне 1877–1878 гг. на Балканском полуострове. – СПб. : Военная типография, 1898–1911. – Выпуск 71. – 123 с.

## ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРАВОВЫХ СИСТЕМ

**Л. Л. Селиванов**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Сравнительное правоведение выделяет контент-анализ и предлагает более крупное диально-правовое основание деления, и выделяет в современном мире три правовые системы: мусульманскую, либерально-полусоциальную капиталистскую и тоталитарно-социалистическую. Понятия глобальной правовой системы и право разделены, но последнее рассматривается в рамках глобально-правовых систем. Такие классификации – научные понятия, основанные на сходстве и различии фактических правовых явлений. В основе понятий и классификации глобальных систем права находится их сущностный (формационной) характер. Выделяются семьи как юридическое содержание цивилизационного социокультурного характера, что позволяет выделить также некоторые новые особенности. Выявляются сущностные представления каждой из трех глобальных правовых систем, являющиеся основой их принципиальных различий, возможности и объективных пределов сближения глобальных правовых систем. Такие пределы обусловлены разной социальной сущностью глобальных систем, в результате чего процессы сближения нередко имеют внешний, а не сущностный характер. Рассматриваются различные правовые системы в рамках тех или иных правовых систем, что говорится о процессах гармонизации социально однотипных по возможности гармонизации разнотипных по сущности систем [1, с. 23–24].

Основоположники системного подхода в сравнительном правоведении – ученые различных стран (М. Ансель, Р. Гленн, Х. Кётц, Р. Сакко, Р. Шлезингер, К. Цвайгерт, Р. Давид) совершили прорыв в научных исследованиях. Они создали новое направление исследований, выделили и проанализировали различные правовые общности прошлых веков и современности, назвав их системами, или семьями (романо-германская, англосаксонская, социалистическая, мусульманская и др.), рассмотрели исторические системы прошлого и остатки их элементов в современных условиях (индуизм, иудаизм, буддизм и др.). Их последователи – У. Е. Батлер, П. Легран, Р. Леже, У. Магтеи и многие другие – предлагают новые подходы и классификации.

Термины «правовая система» (это понятие шире «системы права») и «правовая система» (создаваемое исследователями объединение однородных «государственных правовых систем») часто использовались основателями системного подхода и продолжают использоваться многими авторами как тождественные, а в основе применяемых классификаций (последние в принципе сохранены, увеличено лишь их число) находится прежде всего юридическое содержание. Разная социальная сущность правовых систем и правовых семей в должной мере не учитывается.

В отличие от прошлого, когда исследователи оперировали в основном четырьмя действующими правовыми системами, в настоящее время многие авторы выделяют все большее число систем, или семей, справедливо указывая на существующее, а иногда и возрастающее разнообразие современного мира. Дополнительно называют скандинавскую, латиноамериканскую, славянскую и другие системы, но, несмотря на множество классификаций, иногда частного характера, некоторые государства, некоторые субъекты в федерациях сложно отнести к какой-либо одной системе. Иногда даже «правовую доминанту» с позиций существующих классификаций правовых (систем) выявить в них затруднительно [2, с. 17–19].

Тем не менее бесспорно, что право каждого отдельно взятого государства имеет системный характер (в каждом государстве существует своя правовая система, какие бы элементы она не включала). Такая «государственная правовая система» обладает единством социальной сущности и правового содержания, иначе право опровергало бы само себя. Никакая глобализация не может заменить социально-сущностные принципы правовой системы. Это происходит иным путем (например, в результате социальных революций), но тогда система становится уже другой системой. Глобализация может вести к заимствованию или изменению тех или иных правовых институтов, но не может заменить сами принципы сущности правовой системы (например, тоталитарно-социалистической) или основы социокультурного правового содержания той или иной правовой системы (к примеру, англосаксонской). Для этого нужен другой характер изменений. Понятия правовой системы являются фундаментальными для сравнительного правоведения и при изучении явлений глобализации, хотя оба они, на наш взгляд, требуют уточнений.

Создание понятий индивидуальной правовой системы государства. Имеется множество определений глобализации. В основе своей это распространение общих закономерностей развития человеческого общества на различные сообщества людей, страны и государства и вычленение на основе их обобщения правовых семей имело огромное значение для развития сравнительно-правовых исследований. Однако со времени появления книги Р. Давида, по существу заложившей основы действующей классификации, прошлого более полувека. Ее основные положения продолжают работать, а принципиальные подходы автора, равно как и других названных выше основателей системного анализа права, являются ориентацией для современных исследователей. Вместе с тем представляется, что понятия системы не следует использовать вольно, необходимо исключить их отождествление, а также в условиях реальностей современного ми-

ра создать новое классификационное понятие глобальной правовой системы, а возможно, и понятия глобальной и региональной правовых систем [3, с. 28–30]..

Для учета новых явлений современной эпохи, на наш взгляд, необходимы, с одной стороны, укрупненная систематизация (на основе сущностного критерия), а с другой – более дробное разделение в рамках укрупненной (глобальной) классификации. Одним из подходов к глобальной классификации правовых систем, а также глобальной и региональной классификации правовых семей могут быть формационно-цивилизационный подход (выявление сущности системы с учетом цивилизационных времен советского ортодоксального социалистического права и особенностей народов) и подход с позиций социокультурологического и социоправового анализа тоже с учетом цивилизационных элементов (выявление социокультурного и правового содержания семьи в системе). Первая часть такого комбинированного исследования дает укрупненные классификации глобальных правовых систем, а вторая – более детальные классификации семей в рамках первых, как глобального характера (например, известная англосаксонская правовая система), так и регионального значения.

Термины «формация», «цивилизация», «культура» («социокультура») неоднозначны и дискуссионны. Мы применяем их в том виде, как они представлены в имеющейся литературе. Первое из этих понятий используется нами в марксистском значении «общественно-экономической формации». Оно характеризует линейно-стадиальный процесс смены эпох, по которому движутся, как говорилось в марксизме-ленинизме, все народы и который ведет в конце концов к совершенному обществу. Он создает возможность определить социальную принципиальность правовых систем прошлого и современности (вряд ли можно отрицать особую социальную сущность рабовладельческого, феодального или «буржуазного» права, их исходные положения о человеке как ядре сущего, о собственности, труде, распределении, власти, государстве, об иных основополагающих общественных отношениях). В современных условиях свои принципы права, свою сущность правового регулирования наблюдают в условиях капитализма, мусульманского фундаментализма с его полуфеодальными элементами, тоталитарного социализма в сохранившихся социалистических государствах. Использование формационного подхода как одного из элементов научного анализа может давать достоверные результаты, но, будучи использован как единственный, он схематизирует и обедняет действительность, а иногда приводит к ошибочным выводам, отвергая гуманистическое значение правового опыта человечества, считая высшим правом социалистическое право в условиях государства диктатуры пролетариата, а затем (последующее уточнение марксизма-ленинизма) социалистического общенародного государства. В какой-то мере избежать такого схематизма может помочь дополнение формационного подхода анализом цивилизаций. Формационно-цивилизационный подход выходит за пределы только контрастного сравнения, присущего формационному подходу. Он создает условия для вычленения глобальных правовых систем, но для выделения семей, на наш взгляд, нужен иной, социокультурный правовой подход тоже с элементами цивилизационного анализа.

Социокультурный подход к праву также неизбежно учитывает цивилизационные особенности народов, проявляющиеся в праве. Там, где этот подход, учитывая особенности духовного склада, традиций, истории народов, сближается с цивилизационным подходом, он раскрывает различное содержание права и позволяет вычленять в рамках той или иной глобальной системы ее семьи, а внутри их даже подсемьи, т. е. дает более детальные характеристики правовых семей (например, романская и германская подсемьи), а в последних – национальные (государственные) правовые системы (в англосаксонской семье право Великобритании и США тоже неодинаково).

В государственном ведении и теории права существуют свои взгляды. Некоторые ученые считают, что есть только две цивилизации (традиционная и современная). Французские конституционалисты Ж. и Ж.-Э. Жикке говорят, что теперь в мире стала универсальной единственной цивилизация – индустриальная. Другие авторы полагают, что цивилизация может быть представлена одной страной (в качестве примера называют Россию).

С позиций формационного подхода цивилизация рассматривается в рамках глобального правоведения и различают:

- 1) мусульманские системы как государственно-классические;
- 2) либеральную капиталистическую систему; (применяется в большинстве государств мира в разных, в том числе неразвитых, формах и насчитывает более 4 млрд человек. Назовем ее для краткости либерально-полусоциальной, помня о неизбежной ограниченности социального фактора при капитализме и его главном стимуле жизни: стремлении к максимальной прибыли, а также о том, что в основном числе государств правовая система еще не имеет достаточного элемента социальности. Во многих странах она остается неразвитой правовой системой капитализма, обросшей прежними традициями. Однако общая тенденция заключена в ее названии. В условиях современного мира социальный фактор необходим для самосохранения капитализма. В какой-то мере он выражает и тенденции преобразования этой системы);

- 3) тоталитарно-социалистическая система (насчитывает около 1,5 млрд человек, проживающих во Вьетнаме, Китае, Лаосе, КНДР, на Кубе. Подлинного социализма, как он мыслился многими передовыми умами человечества, пока осуществить не удалось. Сложно предположить, возможен ли иной социализм (иной социальный строй нового рода): для этого нужны более высокий уровень развития (в том числе экономики, политических отношений, духовной сферы) и иные качества человеческой личности. Пока современный человек для абсолютно демократической и социальной системы права еще не готов, не выработаны и ее принципиально новые стандарты, но движение в этом направлении происходит) [4, с. 32–33]..

Общественные, а именно частные и личные отношения оставшейся части человечества регулируются смешением норм различных семей, среди которых можно выделить доминанту, чтобы отнести их к определенной правовой системе (например, Японию – к либерально-полусоциальной капиталистической системе), а иногда даже к семье (например, Индию – к англосаксонской семье). Характер правовой системы того или иного государства по ее сущности опре-

делить можно почти всегда, а обозначить семью часто затруднительно. В отдельных странах Тропической Африки, Океании повседневные отношения в основном регулируются обычным правом, в редких случаях – частично остаточными нормами исторически пережиточных систем или семей. Но и такие смешанные и уникальные индивидуальные государственные системы, на наш взгляд, существуют не вне глобальных систем, а в рамках той или иной из них (иногда мусульманской, например, на острове Минданао на Филиппинах или на севере Нигерии), обычно они входят в орбиту капиталистической системы. Понятие глобальной правовой семьи дает возможность определить в наиболее общей классификации место почти любой индивидуальной правовой системы или отдельной семьи.

Каждая из трех глобальных правовых систем имеет свои существенные признаки в публичном и частном праве. Они зачастую противоречивы и исключают возможность их гармонизации (такая возможность имеется только для социально однотипных индивидуальных правовых систем и социально однотипных правовых семей), ограничивают параметры их сближения и в силу разной социальной сущности порождают антагонизмы между ними.

#### **Список использованных источников**

1. Агацци, Э. Человек как предмет философии / Э Агацци // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 24–34.
2. Алексеев, С. С. Право: азбука – теория – философия: опыт комплексного исследования / С. С. Алексеев. – М., 1999. – 230 с.
3. Моисеев, С. В. Философия права / С. В. Моисеев. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск : Сибирское университетское книжное издательство – 2004. – 400 с.
4. Нерсесянц, В. С. Философия права / В. С. Нерсесянц. – М. : НОРМА, 2004. – 300 с.

## **БОРЬБА СВЕТСКИХ И РЕЛИГИОЗНЫХ ИДЕЙ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ РЫЦАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XII–XIII вв.**

**Е. Д. Сергеева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Утверждение феодальной цивилизации, явившейся закономерным этапом человеческой истории, сопровождалось коренной перестройкой не только экономики и государственных институтов, но и идеологии. Как известно, каждый исторический тип общества создает свою особую культуру, и материальную, и духовную. Цель духовной культуры – удовлетворение соответствующих потребностей создающих ее людей, поэтому эпоха обязательно находит отражение во всех формах и жанрах духовного производства. Не является исключением и литература, произведения которой могут быть использованы исследовате-



лями как источники по истории рассматриваемого периода в жизни человечества. Поэтому неудивительно, что формировавшаяся феодальная общественная структура и порождаемые ею противоречия и проблемы напрямую определили и тематику средневековой литературы.

Еще одной чертой средневековой литературы является четкое разделение ее на три разновидности: рыцарскую, городскую и народную (крестьянскую). Причиной такой «многослойности» является наличие в феодальном обществе ярко выраженных больших социальных групп классов, различающихся по своему положению в обществе. Господствующим классом становятся светские феодалы-землевладельцы и их вассалы – рыцари. Именно их интересы и нашли свое отражение в рыцарском «слое» литературы.

Появление рыцарского романа, несомненно, связано с культурным взрывом XII столетия. Этот век не раз сравнивали с Возрождением или считали его началом [3, с. 16]. Культурное развитие приобретало тогда небывалый для того времени динамизм. Литературные направления и отдельные жанры возникали как по волшебству, порождая множество замечательных литературных памятников. Культура Западной Европы, как и взрастивший ее феодальный способ производства, переживает период зрелости. По своим формам и идеологической направленности эта была культура феодально-церковная, но это не значит, что ее производителями и потребителями были лишь «церковь» и «замок». В тот период на сцене появляется новая сила и преобразует всю структуру средневекового общества. Этой новой силой становился город. Именно развитие города как экономического фактора (с его мастерскими, лавками торговцев и менял, дворами для приезжих купцов) обеспечило относительно высокий уровень материальной культуры, без которого вряд ли был бы возможен тот пышный декор, та роскошь, вообще то утончение и то усложнение придворной культуры, о которых столь часто пишут авторы рыцарских романов. Благодаря развитию городов произошло бурное развитие светской культуры, ее отделение от культуры церковной. Но светская культура не стала, естественно, культурой антицерковной.

Серия войн и крестовые походы способствовали детализации и окончательной кодификации рыцарских норм и правил. Это было время, когда окончательно «выработалось» классовое самосознание феодалов. Они предъявили претензию на монопольное обладание «благородством» как в прямом, так и в самом широком смысле этого слова [3, с. 17].

По стилю и технике рыцарские романы резко отличаются от героического эпоса. Здесь на первом плане уже не общенациональные события, а личная судьба героя, его личное чувство. Ослаблен, иногда совершенно исчезает религиозный элемент, преобладают светские сюжеты. Роман далек от реальной действительности, от низменных бытовых подробностей, он призван идеализировать облик рыцаря и быт феодального общества.

Понятие «рыцарство» идеологически сплачивало все слои правящего класса и несколько стирало их имущественные неравенства. Оно также способствовало резкому отделению всех феодалов от «неблагородных», то есть от

остального населения. Формирование этой идеологии имело решающее значение для возникновения и развития рыцарского романа. Рыцарский роман не только отразил определенные этапы самосознания рыцарства, но и активно содействовал выработке, утверждению и кодификации этой идеологии.

Именно бесконечные феодальные схватки, возглавляемые Плантагенетами и Капетингами, втянувшие многие крупные, средние и мелкие феодальные дворы, выковали идеологию рыцарства, столь широко отразившуюся в романе. Постоянная конфронтация двух основных борющихся сил неизбежно приводила к усилению вассалов как Людовика VII, так Генриха II. Стремясь привлечь на свою сторону владельца того или иного лена, короли соблазняли их новыми земельными наделами, которые они только и могли предложить в обмен на военную помощь. Это ведет к усилению все большего числа мелких феодалов, превращавшихся из временных «держателей» в полноправных владельцев своих земель, делавших это владение наследственным. В этой постоянной феодальной войне, по сути дела не прерываемой даже общими задачами отвоевания гроба Господня (в одном из походов приняли участие Филипп Август, Ричард Львиное Сердце, Фридрих Барбаросса, которые очень скоро поссорились между собой), не только национальные, но и общехристианские идеи не играли никакой роли. Вот почему именно практика этих феодальных междоусобиц способствовала в такой степени формированию индивидуалистической рыцарской морали [3, с. 18].

Что же касается крестовых походов, то при всей далекости на деле от исходной религиозной идеи, они должны были объединить христианский мир, внести в него единство и умиротворение, дать ему основу для сплочения. Доблесть воинов-крестоносцев была совсем иной, чем удаля гларварей рыцарских шаек, становившихся на сторону то одной, то другой из борющихся феодальных клик. В рыцарском романе нашли отражение обе концепции рыцарской доблести, как навеянная псевдогероикой феодальной вольницы, так и продиктованная глубоким внутренним воодушевлением, вдохновлявшим тысячные массы рыцарей, искренне веривших в высокий моральный и духовный смысл своей воинской миссии [3, с. 21].

В обстановке феодальных войн и крестовых походов появился еще один тип феодала – так называемый рыцарь-одноштитник, не имевший, кроме коня и оруженосца, ничего за душой – ни наследственных земель, ни замков. Такой рыцарь мог предложить сеньору только свое военное умение. Он был особенно склонен к всевозможным рискованным авантюрам, надеясь в них поправить свое материальное положение. Именно он и стал прообразом типа странствующего рыцаря. Все главные герои рыцарских романов (Тристан, Ланселот, Говэн) – это именно странствующие рыцари, поэтому в романе такое большое место занял мотив приключения, «авантюры», которая должна явиться не только проверкой качеств рыцаря, но и принести ему положение в обществе и богатства [4; 7].

Можно выделить два основных типа рыцарских романов: романы на «бретонские» сюжеты и византийский цикл романов.

Вся огромная масса бретонских повестей может быть разделена, в свою очередь, на три группы произведений, которые заметно различаются между собой по характеру и стилю: 1. Группа романов о Тристане и Изольде; 2. Артуровские романы; 3. Цикл романов о святом Граале. Причем последний цикл романов являлся прямым продолжением второго. Эти произведения пытались решать вопросы, возникшие в рыцарской среде: совместима ли любовь с рыцарскими подвигами; в чем назначение женщины возлюбленной и жены; а также отражали борьбу светских и религиозных идей.

На протяжении всего средневековья исключительной популярностью пользовался любовный роман «Тристан и Изольда» нормандского трувера Гома. Сюжет был взят из древних кельтских преданий. Роман о Тристане и Изольде – рассказ о трагической судьбе двух возлюбленных, полный неизъяснимого очарования, глубокого чувства и протеста против жестоких законов феодального общества. Сама любовь является протестом против феодальных установлений, и борьба за их чувство есть борьба против бесчеловечных законов, мешающих простому человеческому счастью. По феодальным понятиям их любовь преступна, ибо Изольда предназначена королю Марку и является его женой, а Тристан – вассал Марка, обязанный ему служить верой и правдой.

«И служил он королю верой и правдой, а тот ценил его превыше всех своих приближенных. Так служил Тристан у короля Марка до тех пор, пока не минуло ему пятнадцать лет» [6, с. 156–157].

В романе ясно выступают коварство, завистливость феодалов-ненавистников Тристана, жестокость законов, которые даже добряка Марка заставляют осудить на сожжение любимого племянника и жену и отдать затем Изольду прокаженным.

«Тристан, – говорит король, – я тебя осыпал почестями, а ты отплатил мне за него бесчестьем. И никто теперь не попрекнет меня, если я предам тебя позорной казни» [6, с. 172]. И король повелел, чтобы на морском берегу сложили костер и сожгли на нем Тристана и Изольду.

Но, увидев, как уводят Тристана и Изольду, король опечалился: «Я гнуснейший и подлейший из королей, ибо отдал на смерть племянника моего Тристана, с которым никто на свете не мог сравниться в доблести, и жену мою Изольду, с которой никто на свете не мог сравниться в красоте» [6, с. 192].

Не доходя до открытого обличения феодально-рыцарского строя с его гнетом и предрассудками, автор внутренне ощущал его неправоту и насилие. Образы романа, заключающиеся в нем прославление любви, которая «сильнее смерти» и не желает считаться ни с установленной феодальным обществом иерархией, ни с законом католической церкви, объективно содержат в себе элементы критики самих основ этого общества.

Гораздо теснее связаны с узко-сословными чертами рыцарства и его культуры артуровские романы, наиболее талантливым автором которых был Кретьен де Труа. Он находился на службе у крупных феодальных сеньоров, поэтому его творчество отразило черты рыцарских идеалов и нравов.

Вообще об этом замечательном поэте известно очень мало, по сути лишь то, что он рассказывал о себе сам. Не раз делались попытки реконструировать его биографию. Впрочем, она выглядит все равно достаточно сумбурной и приблизительной. В творческой биографии Кретьена можно указать лишь некоторые важные элементы. Это, во-первых, то, что при всей фантастичности и ирреальности изображаемого, он воспроизвел подробно и точно важные аспекты современной ему действительности: замковый и городской быт, феодальные отношения, праздники и будни, развлечения и повседневный труд. Во-вторых, поэта волновали моральные проблемы. Прежде всего, проблема места человека (феодала, рыцаря, конечно) в обществе, проблема тех нравственных критериев, которые должны определить истинное значение человека, его достоинства как члена общества и как индивида [3, с. 112–113].

Самым прославленным романом Кретьена стал, хотя и не законченный им, но наиболее блестящий и типичный для артуровского эпоса роман «Ланселот, или Рыцарь телеги» [2]. В романах этого цикла присутствует мотив Круглого стола – символ рыцарства, где король Артур первый среди равных. Завоевание права восседать рядом с другими за этим столом, поиски рыцаря, не явившегося на общую трапезу, все это станет ведущими мотивами рыцарского романа на следующем этапе его развития.

Иначе обстоит дело с последним романом Кретьена «Повесть о Граале». Анализ этого произведения был сделан А. Д. Михайловым в книге «Французский рыцарский роман». Трудность изучения этого произведения в том, что оно не было переведено на русский язык. Тем не менее это произведение уникально по своей творческой судьбе. Этот роман поэта, роман к тому же незавершенный, вызвал большое число продолжений и переделок, так как многие сюжетные линии его оказались как бы оборванными, а символы, которыми так богат роман, не проясненными [3, с. 134].

В отличие от своих более ранних произведений, поэт строит повествование широко и многопланово. А. Д. Михайлов выделил три повествовательных слоя в романе. Во-первых, описание воспитания молодого рыцаря. В решении этой темы немало свойственного Кретьену юмора, иронической усмешки. Во-вторых, завоевание свободы и обретения чувства ответственности. В-третьих, тема религиозного чувства.

Второй «слой» соответствует мотиву многоплановости и емкости рыцарской авантюры. Тема эта здесь углублена и поставлена в нерасторжимую связь с двумя другими планами произведения. Причем это развитие и углубление происходит непосредственно перед читателем, чего не было в предшествующих произведениях Кретьена де Труа. В наставлениях матери юному герою формулируется задача странствующего рыцаря, задача, вернее тот этический идеал, который не претерпит существенных изменений на протяжении веков и будет воодушевлять еще героя Сервантеса. В полном соответствии с этими идеалами отправляющиеся на рыцарский поиск сорок сотрапезников Круглого Стола. Разгадывание загадки Грааля (Грааль в христианской символике – это чаша евхаристии; в языческих ритуалах – отголоски культа плодородия; в кель-

тском фольклоре – магические «котелки изобилия». Используя кельтские мифологемы, Кретьен де Труа придал им христианский смысл) является лишь внешним, формальным поводом для этого поиска. Все рыцари (кроме Персеваля) только понаслышке знают о Граале, и его тайна мало их интересует. Если герои предыдущих романов Кретьена, пускаясь в путь по небезопасным лесным дорогам, имели перед собой ясную цель, то теперь цель намеренно не ясна. Так само стремление становится целью. И в этом странствии рыцарь должен руководствоваться определенными нормами поведения, в числе которых: оказание помощи попавшим в беду дамам, пристойное ухаживание за избранной дамой сердца, уважение к старшим и достойным, определенный порядок знакомства со встречными рыцарями (узнать его имя и назвать свое), наконец, (и именно в самом конце) – посещение церкви и молитва. Здесь не говорится ни о личной выгоде; ни о завоевании невесты. Впервые здесь была поставлена проблема самоотречения, столь важная как для эволюции рыцарского романа, так и для идейных течений средневекового Запада [3, с. 136–137].

На основе анализа А. Д. Михайловым «Повести о Граале» можно сделать следующие выводы. Обращение к Богу, богопочитание в романе Кретьена – это символ смирения, тщеты земных усилий человека и указание на необходимость самопознания, глубокого осмысления своего жизненного пути и, как следствие этого, самоотречение. Подвиг «повышенной трудности», каковым является отыскание замка Грааля и снятие заклятия с земель короля Рыболова, и обрекает героя на аскетизм.

Этим произведением поэт из Труа попытался преодолеть тот романтический шаблон, который все более определенно и зримо складывается к концу XII столетия и в основание которого легли и его собственные творческие находки.

Цикл так называемого византийского куртуазного романа менее обширен и значителен, чем бретонский, однако он имеет свои достоинства, из которых главные – демократизм, критическое отношение к рыцарству и элементы правдивого изображения феодального общества. Ярким образцом византийской повести является «песня-сказка» начала XIII века «Окассен и Николет» [5].

Повесть эта – пародия на все рыцарские нормы и идеалы, в ней показана откровенная насмешка над феодальной иерархией и священнейшими принципами рыцарской практики. У главного героя отсутствует желание и стремление к подвигам, преклонение перед принципами феодальной чести. С явной насмешкой над религией отзывается Окассен о рае: он вовсе не желает туда попасть и предпочитает ад.

«Не нужен мне рай! Я туда не стремлюсь. Я скажу вам сейчас, кто попадает в рай. Старые попы и дряхлые калеки, и убогие, и те, кто едва прикрыт лохмотьями или жалкими монашескими одеяниями. А вот в ад я хочу, ибо в ад уходят прилежные ученые, и славные воины, и благородные люди. С ними мне будет хорошо» [5, с. 249].

Ряд эпизодов повести близок к обыденной жизни, изобилует бытовыми подробностями, рисующими народную нужду. Таков эпизод встречи Окассена

с пастухом, который противопоставляет барским причудам подлинные горести нищеты.

«Что за господские прихоти! Три дня назад со мной случилось большое несчастье: я потерял лучшего быка из упряжки. Я ничего не ел и не пил вот уже три дня, потому что не смею вернуться в город. Ведь меня посадят в тюрьму: мне нечем заплатить за быка. Все, что у меня есть на свете, вы видите на мне» [5, с. 247–248].

Таким образом, автор повести отклонился от общепринятых феодальных взглядов и норм, что сказалось в очень сочувственном изображении простого люда, которые ведут себя со знатными наравне, а их голос и оценка происходящего – человеческая и трезвая. Главное достоинство произведения – гуманизм.

В рыцарском романе перед нами предстает, несомненно, (и сознательно) идеализированная феодальная действительность. Авторы романов обычно интересуют лишь одно сословие феодального общества, другие же сословия изображены в произведении гротескно. Но и в жизни феодала выделена лишь одна, в достаточной степени узкая сторона (условно говоря, это «любовь» и «подвиг», причем подвиг не связанный с общественными интересами).

Таким образом, рыцарская поэзия была далека от грубой реальности феодального общества, идеализировала облик феодала. Но все же рыцарская литература была для своего времени прогрессивным, значительным явлением. Хотя идеал рыцарской этики был далек от реального облика феодалов и ограничен сословными рамками, все же в нем были элементы гуманизма: принципы защиты справедливости, культ большого, глубокого чувства [1, с. 64].

Господствующий класс феодального общества получил четкое сословное оформление, обособляясь в своих наследственных привилегиях и в своей кастовой идеологии. Интересы и воззрения этого привилегированного класса общества и нашли широкое выражение в рыцарской литературе.

Любовная поэзия и философия, процветавшие в этих кругах – главным образом салонная забава, в очень слабой степени отражала подлинные любовные отношения. Тем не менее пробудившееся внимание к интимной жизни человека, к земной радости и красоте представляет определенный шаг в сторону реалистического восприятия жизни, знаменуя первые проблески психологического анализа.

Рыцарская литература была не только средством выражения самосознания рыцарства, его идеалов, но и активно их формировала.

Оценивая рыцарскую литературу, следует иметь в виду, что ее развитие и становление происходило в постоянной борьбе с религиозной идеологией. Произведения построены обычно на светских мотивах, чуждых официальной церковной морали. Лучшее в рыцарской лирике или эпосе связано с традициями устного народного творчества, и сквозь завесу сословной ограниченности в ней часто проступал подлинный гуманизм.

## Список использованных источников

1. Брескин, Ф. М. Зарубежная литература средневековья (до эпохи Возрождения) : учеб.-метод. пособие для студентов-заочников / Ф. М. Брескин. – М. : Росвузиздат, 1963. – 219 с.
2. Ланселот или Рыцарь льва : Хрестоматия по зарубежной литературе средних веков : в 2 т. Т. 1. Латинская, кельтская, скандинавская, провансальская, французская / сост. Б. И. Пуришев. – М. : Просвещение, 1974. – С. 189–219.
3. Михайлов, А. Д. Французский рыцарский роман / А. Д. Михайлов. – М. : Наука, 1976. – 352 с.
4. Мул без узды : Хрестоматия по зарубежной литературе средних веков : в 2 т. Т. 1. Латинская, кельтская, скандинавская, провансальская, французская / сост. Б. И. Пуришев. – М. : Просвещение, 1974. – С. 266–279.
5. Окассен и Николет : Хрестоматия по зарубежной литературе средних веков : в 2 т. Т. 1. Латинская, кельтская, скандинавская, провансальская, французская / сост. Б. И. Пуришев. – М. : Просвещение, 1974. – С. 247–249.
6. Средневековый роман и повесть. – М. : Художественная литература, 1974. – 639 с.
7. Роман о Тристане и Изольде : Хрестоматия по зарубежной литературе средних веков : в 2 т. Т. 1. Латинская, кельтская, скандинавская, провансальская, французская / сост. Б. И. Пуришев. – М. : Просвещение, 1974. – С. 283–305.

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ ДОХОДОВ ФИЗИЧЕСКИХ ЛИЦ

**А. В. Сидоркина**

Пензенский Государственный Университет, г. Пенза, Россия

Налог на доходы физических лиц – один из самых важных элементов налоговой системы любого государства. Его доля в государственном бюджете прямо зависит от уровня развития экономики. В развитых странах он составляет значительную часть доходов государства. Для сравнения: в Российской Федерации доля НДФЛ в бюджете страны занимает незначительную часть – 12–13 %, за рубежом подоходный налог имеет большее значение: в США его вклад в бюджет достигает 60 %, в Великобритании, Швеции и Швейцарии – 40 %, несколько меньше во Франции – 17 %.

Сегодня в России активно ведутся обсуждения о реформе налога на доходы физических лиц с целью усиления фискальной функции налога, а также достижения справедливости налогообложения. Первой ступенью для реализации реформы является изучение опыта зарубежных стран в области налогообложения доходов физических лиц.

В структуре доходов бюджета США подоходный налог занимает около 40 %. Он является самым крупным источником доходов федерального бюджета, составляет его основную часть. Подоходный налог взимается с личных доходов населения, включая доходы от индивидуального бизнеса. Данный налог предполагает наличие необлагаемого минимума, скидок, личных расходов.

Налог может исчисляться как с совокупного дохода граждан, так и с совокупного семейного дохода. Из исчисленного совокупного дохода вычитаются все расходы плательщика налога. К личным расходам можно отнести: транспортные издержки, взносы в благотворительные фонды, расходы на медицинское обслуживание в определенных пределах. В результате определяется налогооблагаемый доход, к которому применяется соответствующая ставка. Необлагаемый минимум составляет 4 тысячи долларов. Подоходный налог взимается по семиступенчатой схеме, границы ступеней зависят от статуса налогоплательщика, ставки налога носят прогрессивный характер. В настоящее время насчитывается семь налоговых ставок для разных категорий граждан, размер ставок варьируется от 10 до 39,6 %.

Каждый имеет право на установление собственной налоговой ставки. Необходимо отметить, что подоходный налог выступает основным источником доходов бюджетов штатов. В случае если гражданин получает доход в разных штатах, последний облагается по ставке, установленной в том штате, в котором был получен доход. Налоговая база в разных штатах может различаться, также существуют штаты, в которых не взимается подоходный налог.

В Швеции подоходный налог взимается с резидентов на центральном уровне и на уровне муниципалитетов. На центральном уровне обложению данным налогом подлежит только та часть дохода, которая превышает установленный в стране минимальный уровень. Резиденты обязаны уплачивать налог со всех доходов, независимо от их местонахождения, нерезиденты же уплачивают налог только с тех доходов, которые получены на территории данной страны.

Именно в Швеции установлена максимальная ставка подоходного налога, которая составляет 57 % . Несмотря на это, население платит налоги исправно. Это объясняется высокой социальной направленностью расходов государства. При существующей практике налогообложения лица, получающие наиболее высокие доходы, теряют большую их часть, в то время как родители-одиночки и люди пенсионного возраста получают из бюджета больше, чем отдают государству. Из этого следует, что система использования подоходного налога выступает в качестве мощного инструмента и эффективного регулятора перераспределения доходов населения.

Как уже было сказано выше, налог в Швеции подразделяется на муниципальный и центральный. Ставки на центральном уровне устанавливаются в зависимости от размера дохода и варьируются от 31 до 57 %, доход от капитала облагается по ставке 30 %. На местном уровне данный налог исчисляется по плоской шкале ставок и составляет от 28,89 до 34,17 % в разных муниципалитетах. Система налогов Швеции предусматривает налоговые вычеты, представляющие собой затраты на получение дохода, который подлежит налогообложению. Кроме того, предметом уменьшения налогооблагаемой базы могут выступать взносы граждан на пенсионное обеспечение и медицинское страхование.



Так же необходимо отметить уровень налогового администрирования. Каждый гражданин имеет свой ID, оформляющийся как расчетный счет и отражающий все суммы уплаченных налогов. На основании налоговой декларации уплачивается налог, заполняется налоговым органом, который имеет доступ ко всем данным о доходах налогоплательщика. Налоговые органы исчисляют подлежащий уплате налог; налогоплательщик, в свою очередь, либо подписывает декларацию, либо опровергает в вышестоящем органе информацию, которую она содержит. В случае обнаружения неуплаты или недоплаты налогов предусмотрены крупные штрафы. А в случаях переплаты данная сумма подлежит возврату с начисленными процентами.

Экономика Швеции выступает классическим примером смешанной экономики, в которой государство вмешивается в жизнь общества с целью обеспечения социальной защиты и стабильности. Наряду с этим подоходный налог дает возможность в руках государства аккумулировать денежные средства и направлять их на реализацию социальной политики.

В Норвегии характерной чертой обложения доходов физических лиц является дифференциация налоговых ставок, которая зависит от вида дохода: доход от акций, облигаций, совокупный доход, а также доход от инвестиций. Совокупный доход составляет заработную плату, дополнительные льготы, пенсии, алименты, доход от предпринимательской деятельности, проценты на капитал и суммы, возмещенные из фондов социального страхования. Индивидуальный доход может быть уменьшен на суммы фактических затрат, которые подтверждены документально, но не более чем на 20 %.

Подоходный налог состоит из двух составляющих: государственный и муниципальный. Ставки по государственному налогу составляют от 28 до 51,3 %, в зависимости от суммы и вида дохода. Ставки по муниципальному налогу в зависимости от суммы и группы доходов налогоплательщиков составляют 9,5 и 13,7 %. Базовая ставка составляет 28 %. Также возможно применение персональной льготы, составляющей 47 150 норвежских крон в год для лиц, не состоящих в браке, и 94 300 крон в год для лиц, состоящих в браке, если супруг имеет доход менее 41 000 крон в год. Налогоплательщики в Норвегии делятся на две группы, первую группу составляют одинокие граждане, вторую – граждане, имеющие одного и более иждивенцев на своем содержании.

В конце каждого года налогоплательщикам присылается бланк декларации о доходах. Налоговый инспектор проверяет декларации и происходит начисление суммы налога на основании сумм доходов. Далее сумма налога сообщается налогоплательщикам. Уклонение от уплаты налога является серьезным нарушением, которое влечет за собой наказание в виде лишения свободы до пяти лет.

В Реестре населения каждый норвежец получает персональный номер, для чего необходимо зарегистрироваться в местном отделении налогового ведомства. Трудоустройство без персонального номера невозможно. Вся полная информация о начисленных и уплаченных суммах налога каждого налогоплательщика хранится на федеральном уровне, помимо деклараций и платежных

документов содержит данные из других источников, которые влияют на формирование налогооблагаемой базы.

Таким образом, в Норвегии действуют высокие ставки налога на доходы физических лиц, существует дифференциация ставок по налогу, которая зависит от вида и суммы дохода, сложная система определения налоговой базы, а также высокий и жесткий уровень администрирования налогов, который позволяет одновременно и в полной мере реализовывать фискальную и регулирующие функции налога.

Объектом обложения подоходным налогом в Германии является доход физического лица вне зависимости от характера его возникновения. Уплата налога производится на основании декларации или в качестве налога на доходы в зависимости от категории: от работы в сельском и лесном хозяйстве, от промысловой деятельности, самостоятельной деятельности, наемного труда, сдачи имущества в аренду и так далее. Из начисленного дохода вычитаются расходы на общественный транспорт, непредвиденные расходы (пребывание в больнице, уход за членом семьи), необлагаемый минимум, скидки по возрасту (старше 64 лет). В зависимости от величины налогооблагаемого дохода ставка налога колеблется в пределах от 15 до 51 %. Если доходом является заработная плата, для расчета налога все налогоплательщики разделяются на шесть групп (в зависимости от семейного положения, занятости и так далее).

Своеобразной формой подоходного налога в Германии является церковный налог, которым облагается годовая сумма подоходного налога, уменьшенная на 300 евро на каждого ребенка налогоплательщика – прихожанина церкви или члена церковной общины. Налоговые ставки составляют в различных федеральных землях от 1 до 9 % подоходного налога. При этом выход из церкви означает прекращение уплаты церковного налога.

Некоторые элементы налога, используемые в зарубежных странах, возможно применить в Российской практике налогообложения доходов физических лиц. Так, переход к прогрессивной шкале ставок НДФЛ является наиболее очевидным шагом, однако реализовывать его следует постепенно. Целесообразно установить необлагаемый минимум, который первоначально должен быть равен прожиточному минимуму. В дальнейшем необлагаемый минимум будет подлежать увеличению с параллельным установлением прогрессивных налоговых ставок в зависимости от размера получаемого дохода.

В процессе реализации преобразований необходимо осуществление постоянного контроля статистических данных об уровне жизни граждан. При применении прогрессивных ставок стоит исходить из их размера в целях избегания нарушений основного принципа налогообложения, а именно учета финансовых возможностей плательщика налога.

Параллельно с преобразованием шкалы ставок налога возможен переход к качественному уровню налогового администрирования. Целесообразно будет применение базы данных по примеру Швеции с ведением информации по каждому налогоплательщику, с возможностью доступа налоговых органов к данным, которые фиксируются иными органами власти. Данное нововведение

позволит налоговым органам самостоятельно рассчитывать сумму налога. Еще одним важным шагом будет являться внесение изменений в систему расчета налоговой базы.

Также следует учитывать опыт США в части расчета налога в зависимости от географического положения – чем больше доход на душу населения в городе/области и т.д., тем больше налог на данной территории.

Важным шагом должно стать ужесточение закона в отношении недобросовестных налогоплательщиков, как в Норвегии и Швеции, и применение скидок по возрастным группам, что широко используется в Германии.

Опираясь на опыт различных стран, налоговую базу предлагается рассчитывать как разницу сумм полученных доходов и расходов, которые совершались для получения дохода. Кроме этого, важной составляющей является полная перестройка системы вычетов по налогам, к примеру, изменение их размера исходя из текущего экономического положения страны. Таким образом, управление налоговыми вычетами даст возможность для реализации социальной функции.

Мгновенное увеличение налоговых ставок на раннем этапе представляется невозможным, поскольку общество не заинтересовано в кардинальных переменах, особенно если под угрозу ставится существующая стабильность.

В дополнение следует отметить, в качестве налогооблагаемой базы по НДФЛ может рассматриваться совокупный доход семьи, что даст возможность учитывать личные потребности, а также финансовое положение каждого налогоплательщика, на которое может оказывать влияние содержание иждивенцев, несовершеннолетних детей и неработающих членов семьи.

Таким образом, регулирующую функцию налога на доходы физических лиц возможно и необходимо использовать в налогообложении РФ, в особенности на современном этапе экономики России, где наблюдается стремительное развитие новых или традиционно высокодоходных производств с максимизацией извлечения прибыли, а также замедленное развитие всех других отраслей.

Очевидной является необходимость совершенствования системы налогообложения доходов, корректировка действующего механизма с целью обеспечения увеличения доходной части бюджета, а также повышения эффективности перераспределения национального дохода в пользу наименее социально защищенных слоев граждан.

#### **Список использованных источников**

1. Корень, А. В. Актуальные проблемы и пути совершенствования налога на доходы физических лиц в Российской Федерации / А. В. Корень, В. В. Першина // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 5 (38). – С. 63–65.
2. Министерство Финансов Норвегии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.regjeringen.no>
3. Терентьева, С. Н. Финансовый менеджмент / С. Н. Терентьева. – М., 2000–2011.
4. World Tax Rates 2014/2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.taxrates.cc>

# **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОНЦЕНТРА «ДЕСЯТОК»**

**А. Р. Сировская**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия

Младший школьный возраст является этапом существенных изменений в физиологическом и психическом развитии. Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. Учебная деятельность требует развития произвольности, продуктивности и устойчивости всех познавательных процессов: внимания, памяти, воображения. Внимание, память, воображение младшего школьника уже приобретают самостоятельность – ребёнок научится владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Владение познавательными универсальными учебными действиями (УУД) в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, овладевать умениями и компетентностями, включая самостоятельную организацию процесса усвоения. Универсальные учебные действия делают возможным переход от осуществляемой совместно и под руководством педагога учебной деятельности к деятельности самообразования и самовоспитания.

На основе методики изучения нумерации в начальной школе нами были уточнены особенности формирования познавательных универсальных учебных действий при изучении центра «Десяток». В курсе математики понятие числа является одним из ключевых, с ним связано выполнение различных операций. Изучение чисел способствует развитию младших школьников и включает их в активную умственную деятельность. Использование операций сравнения, обобщения, классификации необходимо для формирования познавательных учебных действий, выражающихся в правильном употреблении математических терминов, в знании, где и когда можно применить эти термины и специальные математические выражения. Для формирования познавательных УУД у младших школьников при изучении нумерации необходимо создание оптимальных педагогических условий для их развития, а именно: систематическая работа над понятием «число» и его структурными компонентами; включение учащихся в исследовательскую работу в процессе изучения нумерации; решение задач повышенной трудности, ориентированных на дальнейшее развитие учащихся.

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что формирование познавательных УУД в младшем школьном возрасте является одной из важнейшей задач в связи с работой по Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования [1]. В то же время

актуальность данной работы подтверждается и результатами практического исследования (констатирующий эксперимент), которое показало, что у большинства детей, задействованных в опытно-экспериментальной работе, познавательные универсальные учебные действия сформированы недостаточно. Для отслеживания уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников мы использовали критерии и показатели уровней сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников, разработанные Е. В. Шаталовой, А. П. Тарасовой [2]. По результатам исследования преобладают низкий и средний уровни сформированности умения выполнять действия классификации, обобщения, абстрагирования, ориентироваться в учебниках, понимать информацию, представленную в виде текста, рисунков, схем.

В связи с этим нами было разработано содержание формирующего этапа эксперимента, основу которого составили создание условий, выделенных в ходе теоретического анализа: систематическая работа над понятием «число» и его структурными компонентами; включение учащихся в исследовательскую работу в процессе изучения нумерации; решение задач повышенной трудности, ориентированных на дальнейшее развитие учащихся.

С целью формирования познавательных универсальных учебных действий, повышения интереса учащихся к предмету математике мы разработали содержание внеурочной деятельности по изучению нумерации в пределах центра «Десяток» для учащихся первого класса. Большое внимание было уделено поэтапному формированию навыков самостоятельного выполнения заданий, самостоятельному получению свойств математических понятий, самостоятельному решению некоторых важных проблемных вопросов, а также выполнению творческих заданий. В методике проведения занятий учитывались возрастные особенности детей младшего школьного возраста, материал представлен в форме интересных заданий, дидактических игр, проектных заданий и т.д. При первоначальном введении основных понятий используются нестандартные способы: создание наглядного образа с помощью рисунка на известном детям материале, сказочного сюжета с использованием сказочных персонажей, выполнение несложных на первых порах практических работ, приводящих к интересному результату.

Содержание внеурочной деятельности предусматривает включение задач и заданий, направленных на применение математических знаний в жизненной ситуации. Это способствует появлению желания отказаться от образца, проявить самостоятельность, формированию умений работать в условиях поиска, развитию сообразительности, любознательности.

После проведения контрольного этапа опытно-экспериментальной работы мы увидели положительную динамику в формировании у младших школьников познавательных универсальных учебных действий при изучении нумерации в центре «Десяток» (на 24 % детей больше стало в группе со средним уровнем сформированности исследуемых действий, число обучающихся в группе с низким уровнем сформированности познавательных УУД уменьшилось на 28 %).

Соответственно, доказана справедливость выдвинутой на начало исследования гипотезы о том, что формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения нумерации будет проходить эффективно, если будет применяться разработанное содержание внеурочной деятельности по математике, которое включает в себя систематическую работу над понятием «число» и его структурными компонентами; включение учащихся в исследовательскую работу по формированию познавательных универсальных учебных действий; решение учащимися задач повышенной трудности, ориентированных на их дальнейшее развитие.

#### **Список использованных источников**

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm\\_federal.htm](http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm) / (дата обращения: 18.04.16).
2. Шаталова, Е. В. Развитие математической речи младших школьников в процессе изучения математики / Е. В. Шаталова, А. П. Тарасова // Материалы междунар. науч.-практ. интернет-конференции. – Белгород, 2013. – 110 с.

## **СОЦИАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ГЛАЗАМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА**

**А. А. Скворцова**

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Анализ сущностных характеристик и социальных функций интеллигенции традиционно привлекает внимание отечественных исследователей. Наличие многочисленных научных публикаций по данной проблеме, существование ряда центров изучения интеллигенции обусловило становление особого направления гуманитарных и социальных исследований – «интеллигентоведения» [3]. Хотя исследование специфических черт интеллигенции и ее места в социальной структуре было и является актуальной темой для научного исследования, на сегодняшний день остается проблематичным четкое теоретическое определение самого понятия «интеллигенция». В итоге дать комплексное определение интеллигенции как социальной группе крайне сложно, как и определить совокупность критериев, по которым можно назвать конкретного человека интеллигентом. На основании данных выводов мы предлагаем определять интеллигенцию через совокупность выполняемых ею функций, которые включают в себя критически-аналитическую, информационно-просветительскую и ценностно-образующую [1, с. 82–83].

Для анализа формы реализации функций интеллигенции в профессиональной деятельности преподавателя нами было проведено социологическое исследование. В качестве наиболее интересной и эффективной формы был выбран метод интервью, позволяющий выявить качественные, а не количественные характеристики мнения преподавателей по существу данного вопроса, а

также их мнение касательно реализации выше указанных функций в их профессиональной деятельности. В интервью принял участие 31 преподаватель Пензенских вузов различного пола, возраста, уровня квалификации и специализации.

Очевидно, что функция просвещения населения реализуется преподавателем посредством трансляции знания молодому поколению. Однако особенности содержания этого процесса, а также формы его протекания необходимо уточнить. Именно о понимании этих особенностей мы спросили у представителей преподавательской профессии.

Анализируя реализацию функции просвещения населения, представляется интересным выявить насколько преподаватели готовы перестроить свою профессиональную деятельность и переориентировать ее в более административное, нежели образовательное направление. В процессе проведения интервью респондентам был задан вопрос «Как Вы относитесь к тому, что в должностные обязанности преподавателя включается все больше задач, имеющих отдаленное отношение к непосредственно учебной деятельности?» В итоге стоит отметить, что не было встречено ни одного респондента, который высказался бы в защиту бюрократизации системы образования. Данное обстоятельство отражает некий особый формат мышления преподавателей в качестве представителей интеллигенции. Преподаватели считают, что оформление всевозможных бумаг «с нулевой ценностью» (Женщина; 40 лет) отнимает у них время, которое они могли бы посвятить студентам; непосредственной трансляции знаний в процессе коммуникации. Именно такое «неформализованное» отношение к профессиональной деятельности характерно для представителей интеллигенции. Ряд преподавателей (десятая часть) отметили также, что преподавательская деятельность включает в себя не только непосредственно производственный процесс – учебные занятия. Большую часть времени преподаватель тратит на саморазвитие, самоподготовку. В указанном интервью было отмечено, что «наличие неучебной работы сокращает время, необходимое для серьезной подготовки к учебным занятиям» (М; 60). Таким образом, свободное время представители данной профессии предпочитают тратить на чтение литературы, нежели на оформление сопроводительных документов, считая, что «каждый должен заниматься своим делом» (М; 62). Ориентация на творческую, свободную от бюрократии деятельность отличает профессиональную деятельность интеллигенции, ориентированную в конечном счете на задачу просвещения населения. Один из интервьюеров высказал мнение, что «дополнительные неучебные обязанности затрудняют работу со студентами, которые получают в результате меньше внимания и контакта с преподавателем» (Ж; 50).

При этом в процессе исследования было выявлено, что небольшая часть респондентов (около 10 %) выразила готовность заниматься бумажной волокитой и организационной работой исключительно для науки, признавая данное обстоятельство, к сожалению, неотъемлемой частью российской системы. Один из респондентов высказался следующим образом: «есть такие неучебные обя-

занности, которые необходимы для нормального протекания учебного процесса. В этом заключается парадокс России» (М; 28).

В итоге, лишь один интервьюер выразил безличное отношение к вопросу бюрократизации деятельности преподавателя. Основная масса представителей выборки (более двух третей респондентов) считает данные тенденции неуместными, и лишь маленькая часть согласна (пусть и с неодобрением) на необходимость их реализации. Основная мысль преподавателей заключается в том, что «преподаватель должен давать знания, следить за научными достижениями, обновлять лекции» (Ж; 56). Налицо свободолобие, оппозиционность и критичность мнения преподавателей, что характеризует их в качестве представителей интеллигенции. Однако основной целью остается задача просвещения населения. Необходимость реализации данной функции через трансляцию знаний в процессе проведения учебных занятий четко прослеживается во мнении преподавателей.

Необходимость обладания критическим мышлением также выделяется нами как одна из функций интеллигенции. В контексте деятельности вузовской интеллигенции не менее важным становится обучение молодого поколения данному типу мышления. В ходе обучения в вузе именно развитие у студентов научно-исследовательского интереса способствует формированию у них критически-рефлексивного типа мышления. Реализуя в своей профессиональной деятельности данное направление, преподаватель, ориентируясь собственным примером, выполняет критически-рефлексивную функцию. Однако в процессе проведения социологического исследования важно выяснить степень готовности реализации вышеуказанного направления деятельности. В этой связи в процессе личной беседы мы пытались выяснить мнение преподавателей относительно набора транслируемых студентам знаний и ценностей. Отвечая на вопрос интервью «Зачем, на Ваш взгляд, студенту усваивать систему научных ценностей, если он не планирует вести профессиональную деятельность в сфере научных исследований?» более двух третей преподавателей отметили, что считает любые дополнительные знания, ценности, компетенции стимулом для развития личности, на что в итоге и направлено любое образование. «Специалист из вуза, – считает один из опрошенных респондентов, – на момент получения диплома должен быть всесторонне развитым. Студент, не усвоивший данный вид ценностей, выпускается невежественным недоучкой» (Ж; 37). Данное мнение уместно в контексте понимания задачи образования в широком смысле, т.е. как многогранное и всестороннее развитие личности. Именно в контексте реализации этой задачи велика социальная роль интеллигенции как людей широкого кругозора с особыми личностными характеристиками и типом мышления. Если рассматривать образование только как источник воспроизводства узких профессионалов, то «посторонние» ценности студентам, конечно, не нужны. Однако такой подход чужд российскому менталитету, в основе которого лежит потребность во всесторонней и многогранно развитой личности. «Усвоение системы научных ценностей необходимо для воспитания ума. Это фундаментальная вещь» (М; 65). Данную мысль развивает другой респондент, отмечая, что



«именно через усвоение научных ценностей формируется общая культура и образованность» (Ж; 50). Не менее важным является дополнение другого интервьюера, который считает, что «усвоение научных ценностей способствует развитию кругозора и повышению эрудиции» (М; 61).

Также стоит отметить, что в процессе беседы около четверти преподавателей определяли науку в качестве основной базы, на которой строится любая прикладная деятельность. Приведем отрывок беседы с одним из преподавателей: «в современной экономике, носящей название «экономика знаний», любой специалист должен уметь проводить научные исследования и, соответственно, обладать научным мышлением» (М; 60). С данной точки зрения обладание научными ценностями является необходимым условием для успешной реализации любой практической деятельности. Несомненно, что специалист с высшим образованием должен понимать не только практические, но и теоретические основы своей деятельности. Возможность глубокого анализа и понимания специфики профессиональной деятельности предполагает руководство как специальными, так и общенаучными ценностями. Именно это является отличительной особенностью специалиста с высшим образованием. Один из респондентов отметил, что «высшее образование предполагает формирование научного образа мышления, что отличает специалиста такой квалификации от технического исполнителя, обеспечивая творческий уровень деятельности» (Ж; 60). Более того, некоторые респонденты отметили, что часть сфер деятельности вообще неразрывно связана с наукой и просто не могут без нее существовать. Например, представители медицинской сферы знания считают, что «медик без науки не врач» (М; 47).

Около трети преподавателей высказывали мнение, что никакие знания или ценности не бывают лишним. Никто не знает, как повернется наша жизнь, и какие компетенции пригодятся студенту в будущем, а какие не пригодятся. Поэтому усвоение принципов научного мышления точно не будет лишним и никак не помешает профессиональному развитию будущего специалиста. Часто встречалось мнение, что «в любом случае научное системное мышление никому не помешало» (М; 42).

Также достаточно уместным и справедливым выглядит мнение одного из респондентов, который считает, что обычные студенты не так уж много занимаются наукой. Действительно углубляются в специфику научного познания лишь те студенты, которые уже сориентированы на научную деятельность. Преподаватель, отвечающий на вопросы интервью, отметил, что «объем усваиваемых научных ценностей для тех, кто уже определился с направлением деятельности в сфере НИР, должен быть выше» (Ж; 40).

Таким образом, все преподаватели считают основой любого анализа в процессе профессиональной деятельности принципы науки, поэтому преподаватель должен научить студентов принципам критически-рефлексивного мышления.

При анализе ценностно-образующей функции интеллигенции в целом и воспитательной деятельности преподавателя в частности самым важным и цен-

тральным вопросом остается характеристика личности преподавателя как субъекта воспитательного процесса. При ответе на вопрос интервью «Как Вы считаете, насколько важна личность самого преподавателя в образовательном процессе?» среди респондентов наблюдалось практически полное единодушие. Лишь один респондент усомнился в ее важности. Этот респондент считает, что «роль личности преподавателя сходит на нет, особенно в дистанционном обучении» (М; 62). Тенденцию наличия таких мнений, возможно, стоит расценить как сигнал для более пристального внимания к личностно-моральным аспектам в образовательном процессе.

Однако все остальные респонденты единогласно оценивают высокую важность («архиважность» (М; 47)) личности преподавателя. Именно он выступает в качестве носителя знаний и основного объекта внимания студентов. Важность личности преподавателя в качестве ключевой фигуры образовательного процесса не подвергается сомнению. Было высказано мнение, что «именно от личности преподавателя зависит отношение студентов к учебе и конкретно к предмету» (Ж; 28). Однако среди респондентов разделились мнения относительно того, какие качества преподавателя: профессиональные или личностные являются первостепенными и доминирующими в преподавательской деятельности. Несколько респондентов говорили о «сплаве профессионально-личностных качеств» (М; 65). Существующая тенденция выдвигания на передний план профессиональных качеств преподавателя уводит нас от воспитательной функции института образования. Возможно, стоит задуматься о трансформации социального запроса относительно функций образовательной системы. Возможно, потребность со стороны общества в ценностном воспитании молодого поколения в процессе образовательной деятельности удовлетворяют уже другие социальные институты, а высшее образование сегодня должно ориентироваться не на ценностно-образующую, а только на информационно-познавательную потребность социума. А стремление преподавателей «быть прежде всего человеком» (М; 30) уже не актуально.

С другой стороны, четверо респондентов отметили то, что в процессе обучения преподаватель выступает в качестве примера для студента: как профессионал и как личность, ориентируя, таким образом, студента на общественно успешную и одобряемую модель поведения. Преподаватели считают, что «очень важно личным примером воспитывать – каким надо быть» (Ж; 37). Именно ценностно-ориентационная функция характерна для преподавателей как представителей интеллигенции в качественно особой социально активной и социально требуемой роли.

Также во мнениях респондентов было отмечено, что в связи со спецификой педагогической деятельности, которая предполагает концентрацию внимания на преподавателе, чья деятельность выражается в достаточно активной форме, преподаватель для успешной реализации данных функций, несомненно, должен обладать определенным набором качеств. Респонденты отмечают, что «преподаватель может стать ориентиром в процессе становления студента как специалиста» (М; 26). С данной точки зрения наиболее важной становится лич-

ностная структура преподавателя. В процессе беседы было отмечено, что «личность преподавателя оказывает формирующее влияние на обучающегося. Является образцом и стимулом для развития» (М; 30).

Таким образом, исходя из мнений самих преподавателей, можно назвать несколько направлений профессиональной деятельности, в рамках которых реализуются все выше перечисленные функции интеллигенции. Специфическая суть преподавательской деятельности имеет три составляющих профессиональную, научную и педагогическую.

Проведенное нами исследование характеризует самооценку преподавателями своей профессиональной деятельности. С данной точки зрения интеллигенцию рассматривает Д. С. Попов, который вводит категорию самосознания, которая становится способом осмысления интеллигенцией совокупности ее статусных позиций в обществе и осознания ее роли в качестве субъекта социального действия. При этом в его работе делается акцент на особой проблемности и проблематичности данного подхода, при котором интеллигенция превращается в чисто условную группу, границы которой определяются, прежде всего, ее рефлексивностью. На первый план выходит самосознание интеллигенции, а именно ее самовосприятие, саморефлексия и самоидентификация, выступающие в конечном счете группообразующими признаками. Из данного подхода вытекает сложность в изучении интеллигенции, поскольку она приобретает черты виртуальности [2, с. 3].

С нашей точки зрения необходимо анализировать деятельность вузовской интеллигенции не с точки зрения субъективной внутренней идентификации, а объективного внешнего ожидания со стороны общества, которое ждет от интеллигенции осуществления вышеперечисленных функций, реализация которых объективно необходима и продиктована социальными потребностями. Следовательно, интеллигенция осуществляет свою деятельность исходя не из своих личных, а исходя из общественных интересов и направлена на их удовлетворение [4].

С нашей точки зрения, анализ личности преподавателя, набора его первостепенных качеств и формата его профессиональной деятельности должен отталкиваться от общественных ожиданий, существующих в обществе. Именно такой подход является залогом организации эффективного взаимодействия между обществом и системой образования. При этом социальная роль представителей вузовской интеллигенции должна заключаться в чуткой реакции на социальной запрос, а также в реализации тех функций, в которых общественная система испытывает потребность. Данную мысль выразил один из респондентов следующим образом: «важность личности преподавателя настолько же важна, как важность личности обучающегося. Это закон дидактики» (Ж; 60).

В этой связи встает необходимость проведения дополнительного социологического исследования, посвященного внешней оценке роли преподавателя высшей школы в жизни населения. Необходимо определить насколько высоко общество оценит не только познавательно-просветительскую, но и критически-аналитическую, а также ценностно-образующую значимость деятельности пре-

подавателей вуза в обществе. Возможно, общество уже не ожидает реализации данных функций от института высшего образования.

#### **Список использованных источников**

1. Кошелева, Л. А. Интеллигенция как феномен русской культуры : дисс. ... канд. культ. н. / Л.А. Кошелева. – М., 2000. – 144 с.
2. Попов, Д. С. Проблема самосознания современной российской интеллигенции: траектории трансформации : автореф. дисс. ... канд. соц. н. / Д. С. Попов. – М., 2006. – 20 с.
3. Рыженко, В. Г. Роль исследовательских центров в складывании современного интеллигентоведения / В.Г. Рыженко. – Известия УрГУ. – 2004. – № 29. – С. 174–181.
4. Скворцова, А. А. Теоретические подходы к исследованию интеллигенции как социальной группы / А. А. Скворцова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. – 2014. – №. 4. – С. 29–31.

## **АНАЛИТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ БУХГАЛТЕРСКОГО БАЛАНСА СТРАХОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**М. А. Скворцова**

ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск, Россия

Страховые организации представляют собой организации, осуществляющие страховую деятельность, т.е. деятельность по страхованию, перестрахованию, взаимному страхованию. Страховые организации ведут бухгалтерский учет и составляют бухгалтерскую (финансовую) отчетность, а также иную отчетность, в том числе статистическую, необходимую для осуществления контроля и надзора в сфере своей деятельности [1].

Бухгалтерская (финансовая) отчетность составляется в соответствии с законодательством Российской Федерации о бухгалтерском учете, федеральными и (или) отраслевыми стандартами [5]. В настоящее время отраслевое законодательство находится в стадии формирования и это обуславливает серьезные проблемы в области ведения бухгалтерского учета страховых организаций, например, применение отраслевого стандарта бухгалтерского учета в страховых организациях и обществах взаимного страхования, расположенных на территории Российской Федерации, перенесено с 1 января 2017 года на 1 января 2018 года [3], а Порядок составления бухгалтерской (финансовой) отчетности страховых организаций и обществ взаимного страхования вступит в силу только с 1 января 2017 года [4].

Несмотря на имеющиеся проблемы в области нормативного регулирования учета и отчетности страховых организаций, бухгалтерская (финансовая) отчетность, формируемая в настоящее время страховыми организациями в соответствии с Приказом Минфина России от 27.07.2012 № 109н [2], продолжает оставаться одной из основных информационных основ принятия управленческих решений. Нельзя не отметить тот факт, что информативность отчетности коммерческих и бюджетных организаций существенно отличается от страхо-

вых организаций и это подтверждается соответствующими исследованиями [9; 10; 11]. Результатом является расширение возможностей экономического анализа финансовой отчетности, что тоже подтверждается соответствующими исследованиями [6; 7; 8; 12].

Представим результаты исследования анализа баланса ООО СК «Согласие». Исследование структуры и содержания бухгалтерского баланса страховой компании позволило нам сформулировать следующие выводы.

Бухгалтерский баланс является финансовой моделью страховой организации. Специфика страхования накладывает отпечаток на структуру финансов организации и это находит свое отражение в структуре и перечне статей баланса. Актив баланса отражает имущество страховщика, его статьи предполагают собою инвестиции страховой организации, пассив же отражает источники средств страховщика, в том числе собственный капитал и привлеченные средства. Источниками формирования собственного капитала страховщика являются взносы учредителей, пополнения из прибыли от страховой деятельности и доходов от инвестиционной деятельности, а также от дополнительной эмиссии акций. Упрощенная форма бухгалтерского баланса страховой организации представлена в таблице 1.

Таблица 1

#### Упрощенная форма баланса страховой организации

Разделы и статьи актива баланса	Разделы и статьи пассива баланса
1. Нематериальные активы	1. Капитал и резервы, в том числе прибыль и убытки
2. Инвестиции, в том числе: – ссуды по страхованию жизни; – депо премий по рискам, принятым в перестрахование	2. Страховые резервы
3. Доля перестраховщиков в страховых резервах	3. Обязательства, в том числе: – депо премий по рискам, переданным в перестрахование; – кредиторская задолженность по операциям страхования, сострахования и перестрахования
4. Дебиторская задолженность, в том числе по операциям страхования, сострахования и перестрахования	4. Прочие пассивы
5. Прочие активы, в том числе основные и денежные средства	

Проанализируем содержание баланса СК «Согласие» за два года отдельно по статьям актива и отдельно по статьям пассива. Отметим, что заполнение строк актива баланса компании начиналось со строки 170 «Дебиторская задолженность по операциям страхования, сострахования». Анализ динамики и структуры показателей актива баланса представлен в таблице 2.

**Анализ динамики и структуры показателей актива баланса  
ООО СК «Согласие» за 2013–2014 г.**

Наименование показателей актива баланса	Стоимость активов за 2013 г.	Стоимость активов за 2014 г.	Абсолютное изменение стоимости активов, тыс. руб.	Темп роста стоимости активов, %	Структура активов в 2013 г.	Структура активов в 2014 г.
1	2	3	4	5	6	7
Дебиторская задолженность по операциям страхования, сострахования, в том числе:	4 827 575	5 067 307	239 732	5	43,69	43,72
страхователи	147 342	64 943	-82 399	-56	1,33	0,56
страховые агенты	4 680 233	5 002 364	322 131	7	42,36	43,16
Прочая дебиторская задолженность	5 747 533	6 244 373	496 840	9	52,02	53,88
Основные средства	57 236	41 626	-15 610	-27	0,52	0,36
Запасы, в том числе:	63 780	56 032	-7 748	-12	0,58	0,48
материалы и другие аналогичные ценности	3 708	5 355	1 647	44	0,03	0,05
расходы будущих периодов	60 072	50 678	-9 394	-16	0,54	0,44
денежные средства	353 275	180 488	-172 787	-49	3,20	1,56
Итого:	11 049 399	11 589 826	540 427	5	100,00	100,00

Стоимость активов компании за два года выросла на 540 427 тыс. руб. или на 5 %. При этом в анализируемом периоде наблюдалось снижение практически всех статей актива баланса. В структуре активов высокую долю занимает дебиторская задолженность, более 90 %.

Заполнение строк пассива баланса компании начиналось со строки 470 «Нераспределенная прибыль (непокрытый убыток)». Анализ динамики и структуры показателей пассива баланса представлен в таблице 3.

Таблица 3.

**Анализ динамики и структуры показателей пассива баланса  
ООО СК «Согласие» за 2013-2014 г.**

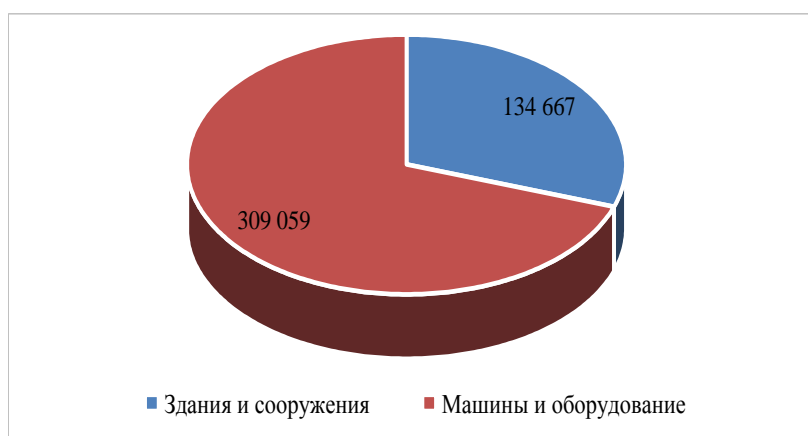
Наименование показателей пассива баланса	Стоимость за 2013 г.	Стоимость за 2014 г.	Абсолютное изменение стоимости, тыс. руб.	Темп роста стоимости, %	Структура в 2013 г.	Структура в 2014 г.
1	2	3	4	5	6	7
Нераспределенная прибыль	165 238	-10 417 663	-10 582 901	-	1,50	-89,89
Кредиторская задолженность по операциям страхования, сострахования, в том числе:	3817361	2 998 088	-819 273	-21,46	34,55	25,87
задолженность перед страхователями	2 279 364	1 413 555	-865 809	-37,98	20,63	12,20
задолженность перед страховыми агентами	1 537 997	1 584 539	46 542	3,03	13,92	13,67
Прочая кредиторская задолженность, в том числе:	707 556	1 252 814	545 258	77,06	6,40	10,81
задолженность перед персоналом организации	560 138	650 283	90 145	16,09	5,07	5,61
задолженность перед государственными внебюджетными фондами	79 260	191352	112 092	в 2,4 раза	0,72	1,65
задолженность по налогам и сборам	0	89576	89 576	-	0,00	0,77
прочие кредиторы	68 158	321 603	253 445	в 4,7 раза	0,62	2,77
Прочие обязательства	6 359 244	17 756 589	11 397 345	в 2,8 раза	57,55	153,21
Итого:	11 049 399	11 589 828	540 429	4,89	100,00	100,00

Стоимость капитала и обязательств компании за два года увеличилась на 540 429 тыс. руб. или на 5 %, что подтверждается аналогичными расчетами, приведенными в таблице 2. в 2014 году компания получила убыток в размере 10 417 663 тыс. руб., что негативно сказалось на деятельности страховой орга-

низации. В структуре собственных и заемных средств компании кредиторская задолженность занимает около 35 %, а прочая – 77 %, что свидетельствует о высокой зависимости компании от заемных средств.

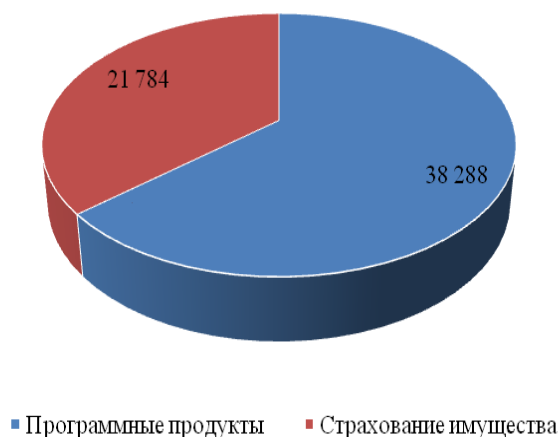
Рассмотрим более подробно показатели баланса ООО СК «Согласие», в котором представлены такие объекты учета как основные средства, расходы будущих периодов (РБП), материалы, налоги и сборы и прочие.

К основным средствам СК «Согласие» относятся: земля; здания и сооружения; транспорт; мебель; оргтехника; инвентарь; специальное оборудование; капитальные вложения в арендованные объекты основных средств. Стоимость основных средств компании за 2014 года составила 443 726 тыс. руб., их структура представлена на рисунке 1. Стоимость зданий и сооружений составляла 134 667 тыс. руб. или 30,35 % от общей стоимости основных средств, а машин и оборудования – 309 059 тыс. руб. или 69,65 % соответственно.



**Рис. 1.** Структура основных средств ООО СК «Согласие» за 2014 г.

Расходы будущих периодов ООО СК «Согласие» представлены на рисунке 2 расходами на программное обеспечение (63,74 %) и расходами на страхование имущества (36,26 %).

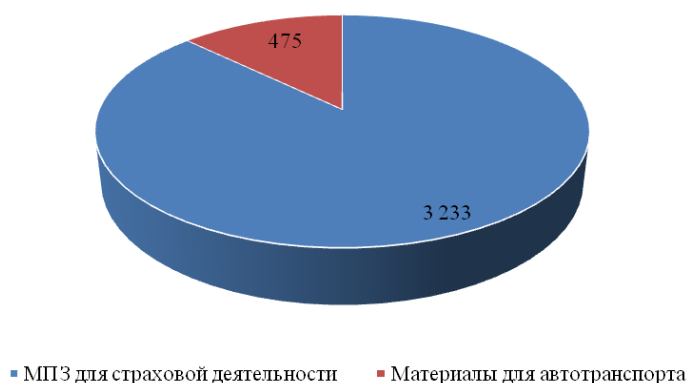


**Рис. 2.** Структура РБП ООО СК «Согласие» за 2014 г.



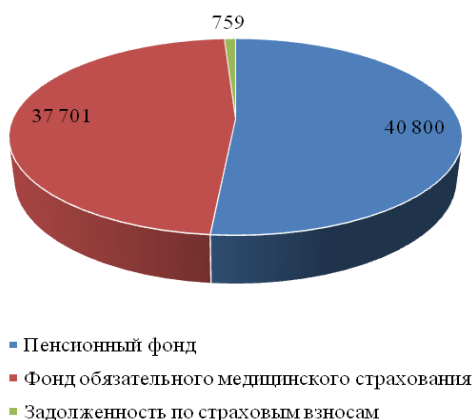
Общая величина РБП компании за 2014 год составила 60 072 тыс. руб.

Следующим объектом учета компании являются материалы, включающие в себя материалы для страховой деятельности (счет 10.01 рабочего плана счетов); материалы для хозяйственной деятельности (счет 10.02) и материалы для автотранспорта (счет 10.03). Расходы на материалы, прочие затраты и запасы компании за 2014 год составили 3708 тыс. руб., в том числе расходы материалов для страховой деятельности – 3233 тыс. рублей или 87,19 % от общего объема материальных затрат, и расходами на материалы для автотранспорта – 475 тыс. рублей или 12,81 % соответственно. Структура материалов, прочих запасов и затрат представлена на рисунке 3.



**Рис. 3.** Структура материальных расходов ООО СК «Согласие» за 2014 г.

Задолженность компании по налогам и сборам на начало периода 2014 года составляла 79 260 тыс. руб., она представлена задолженностью в Пенсионный фонд (40 800 тыс. руб. или 51,48 %), в Фонд обязательного медицинского страхования (37 701 тыс. руб. или 47,57 %) и задолженность по страховым взносам (759 тыс. руб. или 0,96 %). Структура задолженности по налогам и сборам компании представлена на рисунке 4.



**Рис. 4.** Структура задолженности по отчислениям на социальные нужды ООО СК «Согласие» за 2014 г.

Приведенные результаты исследования аналитических возможностей баланса страховой организации показали, что специфика страховой деятельности проявляется в структуре и детализации показателей как актива, так и пассива бухгалтерского баланса, следовательно при проведении экономического анализа необходимо учитывать особенности применяемых методов финансового анализа, опирающихся такие критерии оценки, как ликвидность (платежеспособность), рентабельность (прибыльность), деловая активность и оборачиваемость финансовых ресурсов.

#### Список использованных источников

1. Закон РФ от 27.11.1992 № 4015-1 (ред. от 28.11.2015, с изм. от 30.12.2015) «Об организации страхового дела в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 09.02.2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=183326> (дата обращения: 09.04.2016)
2. Приказ Минфина России от 27.07.2012 № 109н «О бухгалтерской (финансовой) отчетности страховщиков» (вместе с «Инструкцией о порядке составления и представления бухгалтерской (финансовой) отчетности страховщиков») [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=135791> (дата обращения: 09.04.2016)
3. Положение «Отраслевой стандарт бухгалтерского учета в страховых организациях и обществах взаимного страхования, расположенных на территории Российской Федерации» (утв. Банком России 04.09.2015 № 491-П) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=185614> (дата обращения: 09.04.2016)
4. Положение «Отраслевой стандарт бухгалтерского учета «Порядок составления бухгалтерской (финансовой) отчетности страховых организаций и обществ взаимного страхования» (утв. Банком России 28.12.2015 № 526-П) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=191629> (дата обращения: 09.04.2016)
5. Справочная информация: «Основные нормативные акты и документы, регулирующие бухгалтерский учет в РФ» (Материал подготовлен специалистами КонсультантПлюс) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=71763> (дата обращения: 09.04.2016)
6. Ошкин, И. А. Анализ финансового положения по данным бухгалтерского баланса / И. А. Ошкин // В сборнике: Молодежь и наука: реальность и будущее : материалы Международной студенческой научно-практической конференции / Отв. ред. Н. И. Учайкина. 2015. – С. 251–256.
7. Понетайкина, Т. И. Анализ эффективности деятельности экономического субъекта по данным бухгалтерской (финансовой) отчетности / Т. И. Понетайкина // В сборнике: Молодежь и наука: реальность и будущее : материалы Международной студенческой научно-практической конференции / Отв. ред. Н. И. Учайкина. 2015. – С. 263–268.
8. Рубан, Н. А. Принятие управленческих решений на основе анализа бухгалтерской отчетности государственного (муниципального) учреждения / Н. А. Рубан, Ю. А. Шукшина // Мир науки и образования. – 2016. – № 1 (5). – С. 9.
9. Шукшина, Ю. А. Методика анализа бухгалтерской (финансовой) отчетности как одна из предпосылок укрепления финансового состояния экономических субъектов региона / Ю. А. Шукшина // «Культурологический подход в экономико-правовом развитии региона», XIV Макашкинские научные чтения / Негосударственное образовательное учреждение выс-

шего профессионального образования «Мордовский гуманитарный институт», 2014. – С. 673–680.

10. Шукшина, Ю. А. Информативность отдельных форм бухгалтерской отчетности государственного (муниципального) учреждения / Ю. А. Шукшина // Мир науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 28.

11. Шукшина, Ю. А. Информативность пояснительной записки к балансу учреждения / Ю. А. Шукшина // Мир науки и образования. – 2016. – № 1 (5). – С. 11.

12. Шукшина, Ю. А. Аналитические возможности бухгалтерской (финансовой) отчетности экономического субъекта / Ю. А. Шукшина // Nauka-Rastudent.ru. – 2014. – № 12–1 (12). – С. 28.

## **МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ И ПУТИ ИХ СОЗДАНИЯ В ФОЛЬКЛОРЕ**

**М. В. Слесарева**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Читая какой-нибудь маленький рассказ, историческую драму, большое эпическое произведение, в нашем сознании рисуются образы, мы представляем себе картину, действия и чувства персонажей проходят через нас. Книга – живой сказитель историй, она может поведать нам реальную жизнь или реальные судьбы, отразить дух прошлых времен, выявить громкие проблемы, погрузить нас в другую реальность. Но как же создается такая атмосфера? Каким образом книга действует на наше сознание? Ответ прост. Чтобы воссоздать тот или иной образ в своем произведении, писатель всегда обращается к слову. Путь к созданию не легок, автор может эмоционально влиять на человека, используя средства выразительности, или прийти к образу через символы, знаки. Наиболее ярким примером и того и другого пути создания может служить русский фольклор. Многократно повторяемые песни, былины, пословицы и другие произведения переходили «из уст в уста, из поколения в поколение». На этом пути они теряли то, что несло на себе печать индивидуальности, но одновременно выявляли и углубляли то, что могло удовлетворить всех. Новое рождалось только на традиционной основе, при этом оно должно было не просто копировать традицию, а дополнять ее. В фольклоре постоянно протекал творческий процесс, который поддерживал и развивал художественную традицию [7].

На основе народных обрядов, сказаний и баллад создавались детские произведения – сказки. Воспринимая их как древнейший способ познания мира, важно правильно определить смысл сказительных образов и символики. Все это дает возможности для ее научного изучения. Набор деталей, образы в сказках позволяют выстроить модели создания мира как формы представления традиционной русской культуры. Так, в сказках о животных, зафиксированных в XX веке на Урале, определенное место занимает образ лисы. Символическое значение, связанное с лисой в разных фольклорных традициях, образует некий комплекс представлений: хитрость, ловкость, эгоизм, жадность, злоумышлен-

ность. В сказочных сюжетах лиса нередко реализует свою плутовскую сущность через мифологический мотив обладания магическими способностями. С образом лисы в сказках связан и мотив оборотничества<sup>11</sup>, что объясняется слиянием ее семантики с представлением о демонах, злых духах, колдунах. В текстах уральских сказок лиса никогда не соотносится с мифологическими персонажами высшего уровня, не является задействованной в устройении миропорядка. Главная ее функция – быть обманщицей, шутницей, «соревноваться» с другими животными-тотемами, пользующимися особым значением, престижем [2].

Очень важна символика чисел, русский народ уделял ей большое внимание. В пословицах, поговорках, загадках они тоже имели место быть. Вспомните, чтобы достигнуть цели даются три испытания или на разгадывание загадки дается три попытки. Рассмотрим волшебные числа и их роль в сказках на конкретном примере.

Самой известной является сказка «О царе Салтане» А.С. Пушкина, где писатель посредством слова воссоздает образ огромной и неистовой силы:

В свете есть иное диво:  
Море вздуется бурливо,  
Закипит, подымет вой,  
Хлынет на берег пустой,  
Разольется в шумном беге,  
И очутятся на бреге,  
В чешуе, как жар горя,  
Тридцать три богатыря,  
Все красавцы удалые,  
Великаны молодые,  
Все равны, как на подбор,  
С ними дядька Черномор.

В нашем сознании возникает целая картина образов, перед нами непобедимая и нерушимая мощь. Для того, чтобы ее показать, автор вводит символы. А. С. Пушкин использует число: «Тридцать три», обычно в сказках фигурируют цифры, которые повторяются, они занимают особое место и помогают нам конкретнее погрузиться в образ. Число тридцать три является роковым в сказках. На примере этого отрывка показывается, что перед силой не устоит ни один враг. Также можно вспомнить сказку А. С. Пушкина «О рыбаке и рыбке», старуха прожила со стариком тридцать лет и три года, после чего начала требовать

---

<sup>11</sup>Оборотничество – в мифологии магическая перемена облика персонажа. Преимущественно – временное превращение с последующим возвратом к первоначальному (подлинному) виду. Мотив Оборотничества, очевидно, базируется на практике охотничьей маскировки, а также на некоторых тотемических и анимистических воззрениях: о воплощении души человека в животном (растении, предмете), о человеческой или животной ипостаси аграрных божеств, духов злаков и плодородия.

от него невозможное и в итоге осталась с тем же корытом. Роковые корни числа исходят и из Библии, ровно в тридцать три года был распят Иисус Христос. Если же вспомнить другие произведения, описанные в жанре сказки, то можно увидеть, что не только число тридцать три имеет место быть, также широко используются магические числа как три, семь, девять, десять. Обычно повествование в сказках начинается так: «В тридевятом царстве...» или «В тридесятом государстве...». Тридевять земель – это число 27 (девять по три раза). Именно такое количество дней, по древнему календарю, длился лунный месяц. Значит, пешком пришлось бы идти именно столько дней. «В тридесятом государстве...», выражение пошло от крестьян. Они не умели считать больше, чем до десяти. Поэтому, три раза по десять – это значит то, что место находится настолько далеко, что дойти туда было бы на грани фантастики. «Три девицы под окном...», «Было у царя три сына...», загадать можно три желания и многие другие фразы, связанные с мистической цифрой три. Она сильно влияет на нашу жизнь и имеет особую истину – если что-то не получается с первого раза, то получится со второго или с третьего. Русская пословица гласит: «Дорогу осилит идущий», она означает, что надо идти вперед и только вперед и при этом не опускать руки. «Направо пойдешь коня потеряешь, прямо пойдешь голову потеряешь, налево пойдешь и коня и голову потеряешь...». Как правило, эти слова являются надписью на камне, который стоит на распутье трех дорог. Сказочный герой выбирает третий путь, который содержит в себе первые два. Он проходит все испытания и получает достойную награду – опыт и мудрость. В первую очередь автор, используя символическое число, подводит нас к созданию образа настоящего русского героя – Богатыря. В нем воплощаются такие черты, как смелость, воля и крепкий дух, свойственные для русского народа. «За семью дверями, за семью замками...», «цветик-семицветик», число семь – снова обозначение этапов пути к самому себе, ключи к достижению высшей мудрости. Эти этапы: здоровье физического тела и единение с ним; внутренняя «искра»; принятие и любовь ко всему вокруг; ум-разум; сознательность; сверхсознание [1]. После того как человек прошел все испытания, ему открывается дверь к ясновидению. Женя из сказки Валентина Катаева «Цветик-семицветик», поначалу использовала волшебный цветок ради своих целей, но последний лепесток она потратила на незнакомого мальчика, который, в свою очередь, освободился от болезни. Девочка проходит испытание и ей открывается высшая истина, которая заключается в народной пословице: «Лишнее пожелаешь, последнее потеряешь». Подводя итог к вышесказанному, мы можем с уверенностью сказать, что зная значения чисел-символов, мы можем конкретнее разобраться в том или ином образе. Ведь они в большей степени помогают понять замысел написанного.

И так, если мы заглянем в глубь истории, то мы можем говорить о том, что различные символы, русские поверья, мифологические образы берут свое начало от древнего народа – восточных славян. Существует древний миф о борьбе Громовержца со своим противником. В основе сюжета – противостояние человека и змеи. В фольклоре восточных славян миф о боге грозы (Бог

грома) плавно перешел в сказочный, позже в былинные сюжеты, такие как «Добрыня и змей», «Алеша и Тугарин». Какими же путями воссоздаются образы божеств в сказках? И какое значение имеют для создания того или иного явления? И так, возьмем русского писателя Алексея Михайловича Ремизова. Он сделал значительный вклад в народный фольклор, слово для него – это струны прекрасной лиры, которыми он передает мелодию старинной русской жизни. Писатель воплощает особенности просторечного разговорного русского языка, вводит в свои произведения мифологические образы различных божеств, стремится передать нам традиции русского народа в красках.

«Чуть только лес оденется листочками и теплое небо завьется белесыми хохолками, сбросит Кострома свою колючку – ежову шубку, протрет глазыньки да из овина на все четыре стороны, куда взглянется, и пойдет себе». Именно с таких слов начинается сказка С. М. Ремизова «Кострома», уже с первых строк можно понять, что речь идет о весне и главным ее воплощением является божественный образ. У древних славян с Костромой связано множество ритуалов, самым почитаемым из них являлся обряд «похорон» чучела божества: сжигание на костре, разрывание на части, утопление в реке. По легенде, Кострома должна была воскреснуть, принести плодородие и тепло. В народе ритуал символизировал возрождение природы. С. М. Ремизов в своем произведении плавно переходит от слова к образу, воссоздает весеннее настроение: «Любит Кострома по-праздновать, блинков поесть...», «Теплынь – то, теплынь, благодать одна!» В конце зимы – начале весны праздновалась масленица. В своей основе это был языческий праздник, посвященный проходам уходящей зимы и приходу солнечного тепла. Христианство повлияло только на сроки масленицы, которые колебались в зависимости от Пасхи: ей предшествовал семинедельный Великий пост, Масленицу праздновали на восьмой предпасхальной неделе. И. П. Сахаров писал: «Все дни масляной недели имеют свои особенные названия: встреча – понедельник, заигрыши – вторник, лакомка – среда, разгул, перелом, широкий четверг – четверток, тещины вечёрки – пятница, золовкины посиделки – суббота, проводы, прощанья, прощеной день – воскресенье». Сама же неделя называлась сырной, сырницей, что говорит о ней как о празднике «белой» пищи: молока, масла, сметаны, сыра. Блины как обязательное угощение, довольно поздно превратившееся повсеместно в атрибут масленицы, являлись, прежде всего, поминальной едой (изображая солнце, блины символизировали загробный мир, который, по древним представлениям славян, имел солнечную природу). Масленица отличалась особенно широким хлебосольством, ритуальным объединением, питьем крепких напитков и даже разгулом. Обилие жирной («масляной») пищи и дало название празднику. Испокон веков и по сей день русский народ празднует Масленицу. Традиционно перед Великим постом, люди пекут блины, устраивают праздничные увеселения, такие как сжигание чучела и угощение детей сладостями [3]. В сказке, есть сюжет, когда Кострома умирает и возрождается: «Померла Кострома, померла», «Ожила, Кострома, ожила». Он как раз таки и описывает нам языческий обряд, о котором говорилось ранее. «Мигом вскочила Костромушка на ноги, да бегом, бегом – догнола, переловила

всех детей, – возятся. Стог из цветочков! Хохоту, сколько, – писк, визотня». Автор показывает нам образ весеннего божества во всей силе и красе. С давних времен весна – это символ возрождения, ведь она несет не только плодородную почву, но и делает наши дни солнечными и яркими.

«Корочун» С. М. Ремизова полная противоположность «Костроме». В древней мифологии Крачуном или Карачуном называли божество нижнего мира, являющимся повелителем морозов, холода и мрака. «Ходит по лесу злой Корочун и ревет – не попадайся», «В белой шубе, босой, потряхивая белыми лохмами, трясая сивой большой бородой, Корочун ударяет дубиной в пень, – и звенят злющие зюзи<sup>12</sup>, скребут коготками морозы, аж воздух трещит и ломается». Эти строки могут вызвать у нас холодок по коже. Мы рисуем в голове образ старика с «холодным сердцем», который скорее всего является правой рукой зимы. Он сеет «вечную мерзлоту» и путает день с ночью. В то время как пришествие Костромы вызывает у нас желание выйти на улицу и радоваться погоде, Корочун же, напротив, заставляет нас сидеть дома и греться в одеяле. Проведя параллель между произведениями С. М. Ремизова, мы можем смело говорить о том, что автор ставит себе целью не только погрузить нас в волшебный мир, но и воссоздать образы мифологических божеств, которым поклонялись наши предки. Автор делает это для того, чтобы показать нам не только каково было отношение славян к силе природы, но и показать нам связь древнего мира и нынешнего.

Репертуар русских сказок учтен в справочнике «Сравнительный указатель сюжетов. Восточнославянская сказка», который оставлен на основании принципов международной каталогизации сказочных сюжетов. Материал этой книги относится к XVII–XX вв., когда сказки записывались. Русским сказкам выпала гораздо более долгая жизнь, в течение которой они удовлетворяли духовные потребности всех общественных слоев. Сказки играли такую же роль, как в наше время романы и повести, кино и телевидение. В Древней Руси сказочные жанры только еще начинали оформляться. Близостью к сказкам дышат многие исторические предания: о Белгородском киселе<sup>13</sup>, о четырех мщениях

---

<sup>12</sup>Зюзя (белор. Зюзя, Мороз) – одно из диалектных названий Мороза в некоторых белорусских и западно-русских говорах, мифический персонаж, известный в белорусском и украинском Полесье, олицетворяющий зимнюю стужу и холод. Изображался в виде лысого деда небольшого роста, с длинной седой бородой. Ходит, согласно поверью, босиком, без шапки, в белом кожухе. В руке – железная булава.

<sup>13</sup>Белгородский кисель – по данным «Повести временных лет», когда печенеги осаждали Белгород, у населения этого города заканчивались продовольственные запасы. Жители решили сдать печенегам, но один мудрый старец посоветовал не сдаваться раньше времени и подождать еще три дня. Он предложил хитрый план, который заключался в том, что необходимо было вырыть колодец и вкопать бочку в землю. Из последней муки и отрубей необходимо было сварить кисель и вылить в колодец, а остатки меда в бочку. После трех этих дней осады белгородцы пригласили послов печенегов для переговоров. Когда послы пришли, то увидели, что их встречают богато накрытым столом. И по сигналу старейшины один из русских ратников опустил ведро в колодец, а затем второе в «колодец бочку». Печенеги были ошарашены данным фокусом, что из земли кисель достают и мед. И тогда старейшины заявили печенегам, что мол «как вы нас перестоите, если мы имеем пищу от земли». И после этого инцидента печенежское войско отступило.

княгини Ольги древлянам... Древнерусская письменность доносит церковное осуждение «басен человеческих» – по-видимому, широко распространенных. Слово «сказка» в его современном смысле появилось только в XVII в., до этого времени говорили байка или басень (от баять – рассказывать). В XI–XIV вв. русский фольклор обогатился за счет книжных переводов и устных пересказов сюжетов, которые были заимствованы от южных славян и связаны с византийской христианской традицией. Под их влиянием могла усилиться идея сочувствия к слабым и обездоленным, вера в конечное торжество добра и справедливости. В этот период образы змея, дьявола и нечистой силы начали символизировать враждебное христианству язычество. Постепенно литература приобретала все более светский характер. С конца XVI и на протяжении XVII–XVIII вв. в Россию из Западной Европы стали притекать повести, притчи, сказания, рыцарские романы. Их сборники или отдельные тексты анонимно переписывались грамотными людьми, раз от разу все более меняясь на русский лад и приобретая черты устных сказок. Проходя через руки многих читателей, складывалось полулитературное полуфольклорное явление – «народная книга». Там, где не умели читать, эти произведения начинали пересказывать устно, превращая их в сказки. В XVII в., и особенно с Петровского времени, наряду с народной книгой появился другой тип литературы – книги для народа. Это были произведения, переделанные специально для крестьян; они печатались на грубой бумаге и продавались на ярмарках. Сначала это были только аляповато раскрашенные сатирические картинки с подписями. Со второй половины XVIII в. появились издания с текстами: пересказами рыцарских и сатирических повестей, исторических сказаний, народных сказок, былин. Они печатались анонимно и украшались такими же картинками. Эту продукцию стали называть словом «лубок», вместе с прочим товаром ее разносили по селам коробейники. «В любую историческую эпоху функционирование и последовательное развитие общества напрямую зависит от того, как в ней налажен механизм включения в ее структуру и жизнедеятельность новых поколений, каковы потенциальные возможности их развития и какие социальные условия созданы для их реализации» [5]. Часто лубок был единственной печатной книгой, доступной крестьянам. Лубок и народная книга обогатили все жанры устной сказки. Через них в русский фольклор пришли многие популярные сюжеты «Иван-царевич и серый волк»). Анонимными авторами создавались и оригинальные русские повести, которые затем обрабатывались для лубка. К русским повестям восходят сатирические сказки «Ерш Ершович», «Шемякин суд» и др. В лубок попадали произведения известных русских писателей, почти всегда переделанные и утратившие имя автора. Например, через лубок в устный репертуар народа перешла «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина. Любую историческую эпоху функционирование и последовательное развитие общества напрямую зависит от того, как в ней налажен механизм включения в ее структуру и жизнедеятельность новых поколений, каковы потенциальные возможности их развития и какие социальные условия созданы для их реализации. В XVIII в. Европа познакомилась с большим многотомным сводом индийских, персидских и арабских сказок – сборни-



ком «Тысяча и одна ночь». Он был переведен сначала на французский, а с французского на все европейские языки, в том числе и на русский. В результате многие европейские народы, а среди них и русский, стали рассказывать восточные сказки: «Дух в бутылке (кувшине)», «Лампа Аладина», «Два брата и сорок разбойников (Али-Баба)» и множество других. Совершался круговорот устной и письменной сказочной традиции, что способствовало обогащению и книги, и фольклорных сказок [4].

Читая в детстве сказки, былины или сказания, мы не задумывались о том, что хранят в себе эти мистические сюжеты. Мы знали, что, когда история заканчивалась, она подводила нас к морали. Сейчас же мы смотрим на вещи немного по-другому, и поэтому, взяв какую-либо полюбившуюся детскую сказку и перевернув ее с ног на голову, мы увидим тайный мир, бесконечные образы, зашифрованные символы, которые пытались донести до нас авторы и русский народ. Фольклор – это настоящий клад литературы, который описывает жизнь старинной Руси.

#### **Список использованных источников**

1. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / В. П. Аники. – М. : Просвещение, 2004. – 224 с.
2. Мифологические мотивы в современных преданиях и легендах Урала // Студент и научно-технический прогресс : сборник тезисов научных работ студентов. – Ч. 1. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 1983. – 28 с.
3. Зимние праздники народного календаря [Электронный ресурс] // Святки, Масленица. Их поэзия. – Режим доступа: <http://dasha-zhuzha.narod.ru/>
4. Обогащение сказочного репертуара [Электронный ресурс] / Роль книги. – Режим доступа : <http://dasha-zhuzha.narod.ru/>
5. Рогачев, В. И. Духовная культура мордвы – каратаев. Обряды и фольклор: свадебные причитания / В. И. Рогачев // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 80.
6. Фольклор [Электронный ресурс] / Традиционность в фольклоре. – Режим доступа: <http://dasha-zhuzha.narod.ru/>.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЯ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕЛИЧИН НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**М. В. Смолин**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия

Современное состояние общества ставит перед российским образованием высокую планку – развитие индивидуальности каждого растущего гражданина. Обществу необходимы люди образованные, обладающие чувством собственного достоинства, независимые и самостоятельные, свободные в выборе и приня-

тии решений, осознающие ответственность за свои действия, поступки, умеющие жить вместе, понимать, ценить и уважать других людей и т. д.

Разработка концепции развития универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Целью образования по ФГОС НОО [3] становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

В программе развития универсальных учебных действий начального образования в состав познавательных универсальных учебных действий (УУД) входит «умение структурировать знания» [3].

Опираясь на понимание структурирования, можно определить и структурирование знаний как универсальное учебное действие, развитие которого направлено на преобразование знаний учащихся посредством приведения их в определенную систему на основе установления логических связей (структурных, родовидовых, причинно-следственных и др.) между дидактическими единицами (теориями, законами, понятиями и т.п.).

Систематизация и структурирование математических знаний позволяет освободить младшего школьника от многочисленных частных случаев, усвоить на длительный срок в достаточно компактном и в то же время готовом для актуализации виде предусмотренного ФГОС НОО необходимого уровня.

В наше время существует определенная проблема в том, что большинство авторов не выделяют структурирование в качестве самостоятельного умения и не уделяют специального внимания его целенаправленному формированию. В основном предлагается использование готовых схем для определения программы деятельности на данный этап учебного процесса, организации текущего и обобщающего повторения, определения обязательного объема учебного материала [1].

Овладение школьниками деятельностью структурирования математических знаний предполагает относительно самостоятельное построение ими структурных схем, характерных для различных уровней представления материала начального курса математики (понятий, задач, систем) на основе изначально заданных содержательных ориентиров. Младшие школьники не умеют самостоятельно выделять наиболее значимые части учебного материала в учебнике и устанавливать существенные связи между ними, выявлять особенности той или иной структуры изучаемой порции программного материала. Все это может являться одной из причин поверхностного усвоения, формального заучивания учащимися учебного материала, сохранения у них лишь фрагментарных, не взаимосвязанных друг с другом сведений об изученных фактах, утверждениях и понятиях [1].

Умение структурировать очень важно при изучении величин и их измерений в начальном курсе математики. Это обусловлено тем, что через понятие величины описываются реальные свойства предметов и явлений.

Кроме того, знания и умения, связанные с величинами и полученные в начальной школе, являются основой для дальнейшего изучения математики.

Однако результат обучения показывает, что дети недостаточно усваивают материал, связанный с величинами [1].

В учебниках недостаточно заданий, направленных на: выяснение и уточнение имеющихся у школьников представлений об изучаемой величине, сравнение однородных величин и т.д. Поэтому дети утрачивают способность структурировать информацию и устанавливать причинно-следственные связи.

Таким образом, систематизация и структурирование знаний должны осуществляться при обучении всем предметам в начальной школе, при обучении же математике создаются особенно благоприятные условия для реализации этого процесса, так как в математике связь всех отдельных частей системы изначально представлена яснее, чем в других науках.

### **Список использованных источников**

1. Акимова, И. В. Обучение школьников структурированию знаний по математике на основе использования программных средств образовательного назначения : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Акимова. – Н. Новгород, 2006. – 173 с.
2. Ковалева, Г. С. Планируемые результаты начального общего образования / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова. – М. : Просвещение, 2010. – 109 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения: 19.02.2016).
4. Царева, С. Л. Величины в начальном обучении математике / С. Л. Царева. – Новосибирск : НПУ, 2001. – 348 с.

## **ЭСЕРОВСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗМА**

**Т. В. Соколова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В начале XX века самой популярной партией были эсеры, их программа с местным самоуправлением, управлением профсоюзами предприятий, широкой национальной автономией не устарела и в наши дни. Название партии «социалисты-революционеры» не было случайным. Оно происходило оттого, что эсеры ставили своей задачей преобразование общества на социалистических началах. «Партия социалистов-революционеров в России рассматривает себя как один из отрядов армии международного социализма и ведет свою деятельность в духе общих интересов ее борьбы, в формах, соответствующих конкретным условиям русской действительности», – говорилось в Программе эсеров, принятой в 1905 г. Эсеры представляли подавляющую часть т.н. «низовой России». Отсюда и их политическая самобытность – социализм без марксизма, особый левый путь страны [2, с. 144].

Основу эсеровской идеологии составляла перенятая ими у старых народников идея о возможности особого пути России к социализму, не дожидаясь, когда предпосылки для этого будут созданы капитализмом. Эта идея порождена была благородным и искренним желанием избавить трудовой народ, прежде всего многомиллионное российское крестьянство, от мук и страданий капиталистического чистилища и поскорее приобщить его к социалистическому раю. Она основывалась на представлении о том, что человеческое общество в своем развитии не моноцентрично, а полицентрично.

Выработка эсеровской программы началась летом 1902 г. Был опубликован лишь четвертый ее проект, появившийся в мае 1904 г. в 46-м номере «Революционной России». Официально он значился как проект редакции этой газеты, но основная работа по его составлению была выполнена В. М. Черновым. Опубликованный проект программы с незначительными изменениями был утвержден в начале января 1906 г. I съездом партии. Эта программа оставалась главным руководящим документом эсеров до конца их существования.

Программа эсеров была построена по шаблону программ других, существовавших в то время социалистических партий. В ней содержались четыре основных блока. Первый был посвящен анализу мировой системы капитализма; второй – противостоящему ему международному социалистическому движению; в третьем давалась характеристика своеобразных условий развития социализма в России; в четвертом излагалась конкретная программа этого движения.

Она делилась на программу-*минимум* и программу-*максимум*. В программе-максимум указывалась конечная цель партии – экспроприация капиталистической собственности и реорганизация производства и всего общественного строя на социалистических началах при полной победе рабочего класса, организованного в социально-революционную партию. Оригинальность эсеровской модели социализма заключалась не столько в представлениях о самом социалистическом обществе, сколько в том, каков должен быть путь России к этому обществу [4, с.180].

Важнейшим требованием программы-минимум был созыв Учредительного собрания на демократических началах. Оно должно было ликвидировать самодержавный режим и установить свободное народное правление, обеспечивающее необходимые личные свободы и защиту интересов людей труда. Политическую свободу и демократию эсеры считали предпосылкой для социализма и органической формой его существования. Предусматривалось установление демократической республики, политических и гражданских свобод, пропорционального представительства в выборных органах и прямого народного законодательства в виде референдумов, законодательных инициатив снизу и т. п.

В вопросе о государственном устройстве новой России эсеры выступали за «возможно большее» применение федеративных отношений между отдельными национальностями, за признание за ними безусловного права на самоопределение, за широкую автономию местных органов самоуправления.

Центральным пунктом хозяйственно-экономической части эсеровской программы-минимум являлось требование социализации земли. Под социализацией земли имелись в виду отмена частной собственности на землю, превращение земли не в государственную собственность, а в общенародное достояние. Земля изымалась из торгового оборота, купля и продажа ее не допускались. Заведовать землей должны были центральные и местные органы народного самоуправления, начиная от демократически организованных бессловных сельских и городских общин и кончая областными и центральными учреждениями. Последние решали бы вопросы расселения и переселения крестьян, регулировали пользование лесами и реками. Недра земли должны были оставаться за государством. Земля обращалась в общенародное достояние без выкупа, а за теми, у кого она изымалась, признавалось лишь право на общественную поддержку на время, необходимое им для приспособления к новым условиям. Пользование землей предусматривалось уравнильно-трудовое. Это означало, что каждый гражданин имел право на землю при условии обработки ее своим трудом, единоличным или в товариществе. Землю можно было получить по потребительской или трудовой норме. Потребительская норма рассчитывалась лишь на удовлетворение необходимых потребностей ее владельца. Там, где не было земельной тесноты, за основу бралась трудовая норма, предусматривавшая наделение таким количеством земли, которое можно было обработать без применения наемного труда [2, с. 157].

Социализация земли служила соединительным мостиком между эсеровскими программами минимум и максимум. Она рассматривалась как первая стадия в деле социализации земледелия. Отменяя частную собственность на землю и выводя ее из торгового оборота, социализация, как считали эсеры, пробивала брешь в системе буржуазных отношений, а обобществляя землю и ставя в равные условия по отношению к ней все трудовое население, создавала необходимые предпосылки для завершающей стадии социализации земледелия – обобществления производства с помощью различных форм кооперации.

Идея социализации земли принадлежала В. М. Чернову. В прежних программах революционных народников говорилось о национализации земли. Национализация земли означает, как известно, переход ее в собственность государства. Эта мера в программах старых революционных народников гармонировала с их идеей захвата власти. Переход власти к буржуазии после свержения самодержавия для них был неприемлем. Одним из главных отличий эсеров от своих предшественников был их отказ от идеи захвата власти. Они считали, что в решении вопроса о власти в революции должна соблюдаться последовательность: власть после самодержавия сначала должна была перейти к либералам, а затем к социалистам. Национализация земли только усилила бы буржуазное государство и затруднила бы мирное развитие революции к демократическому социализму. К тому же эсеры отрицательно относились к идее «государственного социализма», осуществляемого реформами сверху, считали такой социализм «отчасти системой полумер для усыпления рабочего класса», отчасти

«государственным капитализмом». В итоге замена идеи национализации земли идеей ее социализации не была простой формальностью. Она органически была связана с идеей отказа эсеров от захвата власти, логически вытекала из нее [2, с. 158].

Целями эсеровской программы-минимум провозглашались также охрана духовных и физических сил рабочего класса в городе и деревне, увеличение его способности к дальнейшей борьбе за социализм. Конкретно выдвигались следующие требования: установление рабочего дня не более 8 часов и минимума заработной платы; страхование рабочих за счет государства и хозяев; законодательная охрана труда под наблюдением фабричной инспекции, избираемой рабочими; создание профессиональных рабочих организаций и обеспечение их права участвовать в организации труда на предприятиях.

В области финансовой политики предусматривалось введение прогрессивного налога на доходы и наследство при полном освобождении от налогов доходов ниже установленной нормы; уничтожение косвенных налогов (кроме налогов на предметы роскоши), покровительственных пошлин и всех вообще налогов на доходы от трудовой деятельности.

Партия выступала также за развитие всякого рода общественных служб и предприятий: за бесплатную медицинскую помощь; за земские агрономические и продовольственные организации; за предоставление государственного кредита трудовым хозяйствам, преимущественно на кооперативных началах; за коммунальную, земскую и государственную политику, благоприятствующую развитию коопераций на строго демократических началах и т.д.

Остаётся ответить на вопрос: насколько реалистична была программа, выдвинутая эсерами, насколько осуществимы её отдельные пункты в совокупности с предполагаемыми методами её проведения. Выше уже говорилось о том, что тот идеал общественного устройства, который проповедовали эсеры, далеко не в полной мере соответствовал представлениям большинства крестьянства о справедливом и, что не менее важно, выгодном для себя общественном устройстве. Представление крестьян о социализме было весьма смутным. Причём не в последнюю очередь благодаря самим эсерам, апеллировавшим в своих разъяснениях социалистической доктрины к самым простым крестьянским требованиям. Поэтому при осуществлении эсерами на практике конструктивной части своей программы натолкнулось бы на определённые трудности. Во-первых, решить вопрос аграрного перенаселения, довлевший над Чернозёмным Центром России, с помощью принудительного отчуждения помещичьих земель и раздачи их крестьянам, на основе «трудовой нормы», возможно, было лишь на весьма непродолжительный срок. В дальнейшем, с ростом населения в деревне, этот вопрос встал бы с той же, если не большей остротой. Что касается политической программы, то крестьяне в силу своей ментальности, включавшей, как один из основных элементов, наивный монархизм, также вряд ли были готовы к отстаиванию своих интересов в рамках демократической парламентской республики. Таким образом, приходится констатировать тот факт, что конструктивная часть политической, равно как и социально-экономической

программы эсеров вряд ли была осуществима, а в случае осуществления не дала бы тех положительных результатов, о которых мечтали как сами эсеры, так и поддерживавшие их представители населения.

Программа эсеров была весьма привлекательна для широких масс своими социальными обещаниями, но она была утопична в своей конечной цели. Вряд ли можно признать ее состоятельной с точки зрения насущной для того времени проблемы модернизации страны. В ней практически не уделялось никакого внимания вопросам развития промышленного производства, а отрицание ею частной собственности на землю, ее купли-продажи, запрещение применения наемного труда, строго уравнительное владение землей не создавали условий и для прогресса в сельском хозяйстве. К тому же эсеры недооценивали роль и значение государства в деле преобразования страны. От своих предшественников, народников 70-х годов, они в какой-то мере унаследовали анархическое отношение к этому важнейшему общественному институту. В случае реализации эсеровской программы Россия была бы обречена оставаться сельскохозяйственной страной, и тогда она вряд ли сохранилась бы как великая мировая держава.

#### **Список использованных источников**

1. Гусев, К. Партия эсеров: От мелкобуржуазного революционаризма к контрреволюции / К. Гусев. – М. : Мысль, 1975. – 384 с.
2. История политических партий России / Н. Г. Думова, Н. Д. Ерофеев, С. В. Тютюкин. – М. : Высшая школа, 1994. – 447 с.
3. Кондрашин, В. В. Партия эсеров и крестьянское движение в Поволжье в 1918–1921 гг. / В. В. Кондрашин // Самарский край в контексте российской истории. – Самара, 2001. – С. 121–132.
4. Политические партии России: история и современность. / Под ред. проф. А. И. Зевелева, проф. Ю. П. Свириденко, проф. В. В. Шелохаева. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2000. – 631 с.
5. Штырбул, А. А. Другая партия Октября или «скифы» русской революции / А. А. Штырбул. – Вестн. Том. Гос. ун-та. – История. – 2008. – № 1. – С. 17–25.

## **ЭССЕ КАК ЖАНР ШКОЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ И КРИТЕРИИ ЕГО ОЦЕНКИ**

**Н. Г. Солдатова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Сочинения, которые традиционно приходится писать учащимся в школе, отличаются богатым жанровым разнообразием. Для развития творческих, художественных способностей учителя могут предложить написать сказку, фантастический рассказ, изложить свои впечатления от картины известного художника, увиденного фильма или спектакля, наконец, обрисовать какие-то события своей личной жизни.

Однако все эти формы неприемлемы для выпускного или экзаменационного сочинения, которое имеет вполне конкретные цели: проверить знание литературы, умение анализировать художественное произведение и грамотно, хорошим литературным языком излагать результаты такого анализа.

Сегодня в образовании школьников используется более сорока видов письменных работ, среди них – изложение, анализ поэтического и прозаического текста, разнообразные жанры сочинений, реферат, отзыв, рецензия. Однако за годы, прошедшие с отмены традиционных выпускных экзаменов и введения ЕГЭ, в российской школе успела сложиться катастрофическая ситуация: большинство выпускников не в состоянии составить связный письменный текст. Ведь сочинение ЕГЭ пишется по заданной схеме в условиях жесткого ограничения в объеме и времени.

С 2014 года в школы было возвращено итоговое (выпускное) сочинение, которое в свою очередь вызвало множество проблем: выпускникам пришлось сдавать экзамен в форме, к которой их уже давно не готовили, учителям необходимо было срочно вспоминать методику подготовки к сочинению, разработанную «до ЕГЭ» и практически не развивавшуюся в течение нескольких лет. В итоге мы возрождаем эту методику, опирающуюся на образцы русской классической литературы и литературной критики. Эта методика активно разрабатывалась в конце XX века и до сих пор сохраняет свою актуальность при обучении литературе в старших классах.

Остро встает вопрос поиска жанра сочинения, отвечающего не только требованиям выпускного и экзаменационного сочинений, но и способных формировать умения учащихся ставить и решать коммуникативные задачи, а также использовать полученные знания и навыки в практической деятельности, что, безусловно, является одним из приоритетных направлений нового образовательного стандарта.

На наш взгляд, данным критериям вполне отвечает жанр эссе, который все шире входит в школьную практику как один из видов сочинения. Третья часть ЕГЭ по русскому языку предусматривает небольшое сочинение-рассуждение в жанре, близком к эссе или рецензии, на основе текста, предложенного для анализа. Эссе предлагается на олимпиадах, турах интеллектуального марафона, где предметная область литература и русский язык, а также обществоведческие дисциплины, иностранные языки, экология. Этот жанр активно используется в электронных средствах информации, в телекоммуникационных связях, открывая новые технологические возможности для внеурочной деятельности школьников. Наконец, жанр эссе предполагает свободу творчества. Вся его прелесть в том, что оно может быть написано на любую тему и в любом стиле, т.е. о чем угодно и как угодно, ведь эссе – это ваше размышление по поводу услышанного, прочитанного, просмотренного.

Эссе – жанр сочинения-рассуждения, являющийся разновидностью очерка, в котором главную роль играет не воспроизведение факта, а изображение впечатлений, раздумий и ассоциаций автора.



Эссе, по мнению ученых, раскрывает творческий потенциал школьника, раскрепощает его мышление, проявляет его личность. Не случайно в современных условиях гуманизации и гуманитаризации образования, поиска личностно-ориентированных подходов в обучении возвращается интерес к эссе.

Это жанр, нацеленный на раскрытие внутреннего «я», на самопознание личности. В работе над ним используется конкретный жизненный и читательский опыт ученика, выявляется сфера его интересов, активизируется мыслительный аппарат, развивается ассоциативное мышление, умение находить аналогии, подбирать параллели, подобия, необходимые для построения собственного речевого высказывания в данном жанре. Осуществляется совершенствование коммуникативной и речевой культуры ученика, так как эссе соединяет в рамках одного текста разные типы и стили речи и позволяет познакомиться с целым комплексом близких жанров: очерком, стихотворением в прозе, словом, беседой, письмом.

Проверка и оценка эссе учащегося, как и проверка любого другого сочинения, – сложная и ответственная работа. Сложная потому, что учитель при чтении сочинения должен одновременно оценить несколько его сторон (содержание, речевое оформление, грамотность), причем каждая из сторон имеет не один, а несколько критериев оценки. Ответственная – так как практически для каждого ученика создание сочинения и оценка результатов его труда учителем – событие в его школьной жизни. Поэтому важно не только правильно, объективно, в соответствии с нормами оценить работу ученика, но и убедить автора в справедливости, правильности этой оценки, используя устные и письменные замечания, сделанные в уважительном, доброжелательном тоне, чтобы не убить у школьников желания заниматься этим видом работы.

Традиционно за сочинение выставляются две отметки: одна – за содержание и речевое оформление, другая – за грамотность. При выведении этих отметок учитель нередко встречается с рядом трудностей. Остановимся на особенностях оценки разных сторон сочинения-эссе.

В первую очередь оценивается **содержание сочинения**. Данная оценка дается в соответствии с «Нормами оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку». Прежде всего учитывается соответствие содержания работы теме. Имеются четыре критерия:

- содержание работы полностью соответствует теме;
- содержание работы в основном соответствует теме (имеются незначительные отклонения от темы);
- в работе допущены существенные отклонения от темы;
- работа не соответствует теме.

При оценке этой стороны сочинения учитель обязательно обращает внимание на соответствие работы не только теме, но и основной мысли (идее). Только определив основную мысль ученического сочинения, можно понять, является ли использование тех или иных фактов отклонением от темы или же основная мысль сочинения допускает такую трактовку темы и ее реализацию.

Оценивая содержание сочинений учащихся, учителя часто не ограничиваются таким показателем, как соответствие содержания теме, а привлекают и другой критерий – **глубина раскрытия темы**, который, безусловно, является одним из составляющих понятия хорошей реализации замысла.

Другим критерием оценки содержательной стороны сочинения является **отсутствие или наличие фактических ошибок**. При этом в «Нормах оценки...» установлена следующая градация:

- фактические ошибки отсутствуют;
- содержание в основном достоверно, но имеются единичные фактические неточности;
- работа достоверна в главном, но в ней имеются отдельные фактические неточности;
- допущено много фактических неточностей.

При оценке этой стороны содержания учитель учитывает не только количество фактических ошибок или неточностей, но и их характер. В меньшей степени влияют на общую оценку содержания и речи те фактические неточности, которые выходят за рамки программы 5–8 классов.

Третий критерий оценки содержания сочинения – **последовательность его изложения**. Градация этого критерия в «Нормах оценки...» достаточно определена:

- содержания излагается последовательно;
- имеются незначительные нарушения последовательности в изложении мыслей;
- допущены отдельные нарушения в последовательности изложения;
- нарушена последовательность изложения мыслей во всех частях работы, отсутствует связь между ними, работа не соответствует плану.

При всей определенности последнего критерия надо иметь в виду, что, оценивая эту сторону сочинения, мы, конечно, не ограничиваемся только последовательностью изложения, но учитываем и связь между частями, и логичность введения и заключения, а также успешность решения композиционного замысла, смотрим, насколько удачно решены вопросы жанра (рассказ, очерк, портретная зарисовка, развернутое рассуждение и т.д.). Мы не имеем права снижать оценку за то, что ученик избрал для себя наиболее простое композиционное решение, но можем повысить ее на один балл, учитывая самостоятельность, оригинальность сочинения, уровень его композиционного оформления.

Итак, сделаем вывод, какие критерии учитывает учитель, оценивая содержание сочинения:

- соответствие содержания теме;
- полноту, глубину, оригинальность, самостоятельность раскрытия темы (как уже отмечалось, хорошая реализация оригинального замысла позволяет повысить первую оценку за сочинение на один балл);
- наличие фактических ошибок, неточностей;
- последовательность, логичность изложения, связь между частями сочинения;

- композиционную стройность сочинения (за оригинальность композиционного решения первая оценка может быть повышена на один балл);
- качество плана, его соответствие тексту сочинения.

По указанным критериям учитель обычно анализирует содержание и логико-композиционную сторону сочинений в кратких рецензиях.

В соответствии с «Нормами оценки...» за речевое оформление и содержание сочинения выставляется общая оценка. При этом оценивается:

- правильность и точность словоупотребления;
- богатство словаря;
- разнообразие синтаксических конструкций (грамматического строя речи);
- стилевое единство и выразительность текста.

Первый критерий оценки **речевого оформления** сочинений – **правильность и точность словоупотребления**. Недочеты в словоупотреблении выражаются в неумении учащихся отбирать слова и выражения, наиболее соответствующие теме и содержанию данного сочинения. Это, как правило, происходит тогда, когда ученик усваивает лишь основное значение слова и не осознает дополнительные его значения, возникающие в условиях определенного контекста, или просто недостаточно точно понимает значение того или иного слова.

Другой важный показатель уровня речевого оформления сочинения – **богатство словаря**. Недочеты этой стороны речи обычно проявляются в лексической бедности, однообразии словаря, неумении пользоваться лексическими и контекстуальными синонимами. Разнообразие лексики сочинения тесно связано с качеством предварительной подготовки его содержательной стороны, глубиной знания предмета высказывания, раскрываемой темы. Отсутствие достаточно глубокого знания предмета обычно рождает лексическую бедность сочинения. Кроме того, причиной такой бедности может быть и отсутствие умения осмысленно, целенаправленно использовать в речи контекстуальные синонимы.

В оценку речевого оформления сочинения включен и такой показатель, как **стилевое единство и выразительность текста**. Этот показатель распадается на два критерия:

- стилевое единство текста, предполагающее выбор тех языковых средств, которые уместны в данном случае;
- выразительность текста, определяемая использованием изобразительно-выразительных средств языка (эпитетов, сравнений, метафор и т.д.).

**Грамотность сочинения** оценивается второй отметкой. При этом учитываются **орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки**. Наибольшую трудность, как правило, учителя испытывают при определении грамматических ошибок, выражающихся в нарушении основных грамматических норм: склонения, спряжения, согласования и управления слов, построения предложений.

Таким образом, сочинение-эссе – один из видов работы по развитию речи в школе и одна из наиболее сложных форм деятельности школьников. В процессе работы над ним учащиеся практически овладевают различными способа-

ми выражения причинно-следственных отношений в связной речи, познают нормы и правила общения, речевого поведения в различных жизненных ситуациях.

#### Список использованных источников

1. Пленкин, Н. А. Уроки развития речи 5–9 классы : книга для учителя / Н. А. Пленкин. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1996. – 224 с.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58.
3. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – С. 88–98.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОСЛОВИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭРЗЯНСКОГО ЯЗЫКА)

Е. Н. Старкина

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

*Пословица* у любого народа является самым распространенным видом паремического изречения. Это меткое, образное изречение, обладающее эмоциональной окрашенностью и обобщающее различные явления жизни, имеет назидательный, нравоучительный смысл. Ее удачное употребление в речи помогает кратко, точно и выразительно передать основную суть сказанного.

Являясь результатом длительного развития, эти изречения фиксируют и передают от одного поколения к другому общественный опыт, поэтому они важны не только как средство общения, но и как источники различных общественно значимых сведений. У мордвы пословицы (мокш.-морд. *валмуворькст*, эрз.-морд. *валмеревкст*) создавались главным образом в крестьянской среде. Они возникали из трех основных источников: 1) сочинялись кем-либо как общие суждения, выводы из непосредственных наблюдений за жизнью, трудом, бытом народа; 2) выделялись из фольклорных произведений; 3) заимствовались из литературных произведений в процессе фольклоризации; 4) заимствовались из других языков (чаще всего из русского).

Первые издания мордовских пословиц относятся ко второй половине XIX в. (Н. Сталь, 1867; В. Майнов, 1885; П. Мельников, 1887; Х. Паасонен, 1894; А. Шахматов, 1910). Все сборники, как правило, кроме пословиц, включают в себя и поговорки, так как эти разновидности паремий тесно связаны и активно взаимодействуют на общей структурно-семантической платформе. В XX в. их самым известным исследователем становится литературовед и фольклорист К. Т. Самородов, большую часть своей жизни посвятивший изучению мордовских паремий. В 1954 г. им был издан сборник «Мокшанские пословицы», в 1955 г. – «Эрзянские пословицы», в 1959 г. – «Мордовские пословицы и загадки». Составленная им книга «Мордовские пословицы, присловицы и пого-

ворки» (первое издание – 1959 г., второе – 1986 г. [2]) до настоящего времени является главным трудом по изучению паремического творчества мордвы.

Предметом нашего изучения являются пословицы, созданные безымянными авторами на одном из мордовских языков – эрзянском. Данная работа является продолжением исследования, результаты которого нами были изложены в статье «Функции обобщенно-личных предложений в структуре мордовских пословиц» [6, с. 174–180]. Материалом для анализа нам послужили составленные К. Т. Самородовым сборники «Мордовские пословицы, присловицы и поговорки» [2] и «Устно-поэтическое творчество мордовского народа: Пословицы, присловья и поговорки» [7].

В зависимости от происхождения пословицы имеют следующие стилевые разновидности – собственно пословицы, приметы, афоризмы, максимы. Пословица в широком значении встречается чаще всего. Она занимает центральное место среди изречений как стряжевая форма афористического выражения и заслоняет все паремические произведения, которые применяются в речи и часто обозначаются этим термином: *Тиринь велес кись келей* «В родное село дорога широкая»; *Чачома мастордот мазый тарка а муят* «Красивее родной страны места не найдешь»; *Паро паксясо, велесэ, бути весе эрить артелен мельсэ* «Хорошо в поле, селе, если все живут в артели дружно»; *Тевень вечки ки ули, се паро валткак мари* «Кто работу будет любить, тот хорошие слова будет слышать»; *Туинек пировамо, савсь горевамс* «Пошли пировать, а пришлось горевать»; *Пиресь андтанзат – паксясь трятанзат* «Огород накормит – поле прокормит»; *Кулозесь мекев а вельми* «Мертвый обратно не воскресает» и др.

Пословицы имеют одновременно буквальный и переносный (образный) план или только переносный план. Так, пословицы *Суро а видят – каша а пидят* «Просо не посеешь – кашу не сваришь», *Ве куросо ве раськень пангт касыть* «В одном грибном месте одной породы грибы растут» отличаются двойным планом – буквальным и иносказательным. Напротив, пословица *Часиясь – аволь варака: кедьсэ а кундави* «Счастье – не ворона: руками не поймать» имеет только образный план. Пословиц, имеющих переносное значение, гораздо больше, хотя многие из них возникли на основе реальных событий или действий. Например, пословица утверждает, что *Московось аволь сразу строявсь* «Москва не сразу строилась», что абсолютно правильно, потому что поселение на месте теперешней Москвы существовало почти тысячу лет назад. Но это изречение употребляется в речи не ради этого прямого смысла, а ради переносного: «всякое большое дело начинается с малого, постепенно приобретая размах». Образность создается метафорами, метонимией, сравнениями и другими формами иносказательности. Так, например, в пословицах: *Скотинань ванат мель, саят ярсамопель* «Угождаешь скотине, будет [у тебя] еда (букв.: возьмешь еду)» (русский эквивалент: *Каков за скотиной уход, таков от скотины и доход*), *Тевесь вечки теема, ярмакось – ловома* «Дело любит делаться, а денежка – считаться» (русский эквивалент: *Дело любит учет, а деньги – счет*) – образность создана с помощью метафоры; в пословице: *Тевтеме лапныця келесь – чаво парьсэ лаужа* «Без дела болтающий язык – в пустой кадучке мешалка»;

*Мирдесь ды нись – ве кевень толт* «Муж и жена – искры (букв.: огни) одного кремня (букв.: камня)» (русский эквивалент: *Муж и жена – одна сатана*) – с помощью сравнения. Очень часто образность создается с помощью такого яркого средства выразительности, как антонимия. Пословиц, созданных на основе противопоставления, огромное количество. В них подчеркивается противоречие, конфликтность внутреннего психологического состояния человека или описываемых событий, при этом используется достаточно много контекстуальных антонимов, иными словами, лексических единиц, не являющихся словарными антонимами, но вступающими между собой в антонимические отношения в пределах данного изречения. В антонимических отношениях могут быть имена прилагательные, имена существительные, глаголы, наречия и пр.: *Мезенть одсто емавтсак, сень сырестэ а велявтсак* «Что в молодости потеряешь, то в старости не вернешь»; *Важодицясь вешни тев, нузяксось – тувтал* «Трудолюбивый ищет работу, ленивый – причину»; *Телесь ловтомо – кизэсь киивтеме* «Зима без снега – лето без хлеба».

Все пословицы являются языковыми знаками, так как относятся к языковым единицам, которые, как отмечает М. Н. Миронова, имеют план выражения (форму) и план содержания (значение) [1, с. 106]. Они обладают структурной организацией в виде предложения и относятся к синтаксическим единицам, так как, во-первых, являются одним из средств формирования, выражения и сообщения определенной мысли, передачи эмоций и чувств человека, во-вторых, выполняют коммуникативную функцию, являясь одним из средств общения, и, наконец, им свойственны смысловая, структурная, грамматическая и интонационная завершенность, синтаксическая предикативность и коммуникативная задача. Все пословицы, подчеркивают исследователи, обладают большим воспитательным потенциалом [3, с. 156–160].

В структурном отношении эрзя-мордовские пословицы могут представлять из себя предложения простые (*Видечись видечис кеми* «Правда правде верит»; *Ломанень превсэ а эрват* «Чужим умом не проживешь»; *Вадря теvesь куватьс а стувтови* «Хорошее дело долго не забывается») и сложные (*Чевтестэ ацы, но калгодо удомс* «Мягко стелет, но жестко спать» – сложносочиненное предложение; *Кодамо кевкстемась, истямо ответэсь* «Какой вопрос, такой ответ» – сложноподчиненное предложение с придаточным определительным; *Эйкакиш мартось эри, эйкакиштомось ризны* «Детей имеющий (букв.: с детьми) живет, бездетный страдает» – бессоюзное сложное предложение), однако по составу и простые предложения, и предикативные части сложных чаще всего представляют собой обобщенно-личные предложения. И это объяснимо. Основное назначение обобщенно-личных предложений – образное выражение общих суждений, больших обобщений. В любом учебнике по синтаксису отмечается, что предложения этого типа – основа для создания пословиц, поговорок, афоризмов [4, с. 95; 5, с. 427; 8, с. 92]. Это синтаксические единицы, в которых формулируются наблюдения, связанные с обобщающей характеристикой определенных предметов, жизненных явлений и ситуаций: *Ломань масторсо кизняк натой кельмат* «В чужой стране и летом даже мерзнешь»;

*Каштом лангсо часия а муят* «На печке счастья не найдешь»; *Верьгизэнтъ ко- да иля андо, яла вирев ваны* «Волка как ни корми, он все в лес смотрит»; *Маштат видеме-сокамо – маштт сюронь кочкамо* «Умеешь пахать-сеять – умей урожай собирать». Обобщающий характер последней пословицы, например, в том, что она употребляется не только для указаний на зависимость урожая от умения пахать и сеять, но и для доказательства обусловленности следствий их причинами в самых разнообразных областях жизни. Пословица от частного ведет к общему, дает конкретный образ, имеющий широкое познавательное значение. В этом проявляется ее похожесть на художественное произведение: *Вейке ладсо чачома, а вейке ладсо кастома* «Одинаково родимся, не одинаково растем»; *Сюронть анокстыть вессэ, вадря эрямонть – паро тевсэ* «Зерно взвешивают весами, хорошую жизнь – добрыми делами»; *Важодят – ярсат, а важодят – пейсэ кальцят* «Работаешь – кушаешь, не работаешь – зубами стучишь».

В обобщенно-личном предложении отнесенность действия к обобщенному, то есть ко всякому любому лицу реализуется в формах независимого главного члена – сказуемого, выраженного: 1) глаголом в форме индикатива 2-го лица единственного числа: *Парсте яла эрят, бути ломанень ки а пирят* «Хорошо всегда живешь, если людям дорогу не загораживаешь»; *Ламо каят – ламо саят* «Много положишь – много возьмешь»; 2) глаголом в форме индикатива 3-го лица множественного числа: *Тюремадо мейле мокинасо а юхаить* «После драки кулаками не машут»; *Паро тевентъ кисэ шныть, беряненъ кисэ – севныть* «За хорошее дело хвалят, за плохое – ругают»; 3) глаголом в форме императива 2-го лица единственного и множественного числа: *Арсек аволь кулядонть, арсек кулянъ нолдыцядонть* «Думай не о сплетне, думай о сплетнике»; *Ломанень паро лангс кургот иляк автне* «На людское добро рот не открывай» (эквивалент в русском языке: *На чужой каравай рот не разевай*).

В пословицах проявляется высшая степень обобщения опыта. Форма обобщения настолько существенна, что облеченное в нее высказывание приобретает афористичность и назидательность. Исходя из этого, в обобщенно-личных предложениях все основные элементы предикативности – модальность, темпоральность и персональность – содержат обобщение, подкрепляющее афористический смысл. Так, общее модальное значение реальности-ирреальности, выражаемое формами склонения, сопровождается частными модальными значениями, обусловленными формой сказуемого, в частности: 1) значение долженствования – формами индикатива 2-го лица единственного числа: *Ламо содат – ламо теят* «Много знаешь – много сделаешь»; *Паро арсят – паро марсят* «Добро желаешь – доброе слышишь»; *Ламо ловнат – ламо содат* «Много читаешь – много знаешь»; 2) значение целесообразности – формами индикатива 3-го лица множественного числа: *Косо дружнасто эрить, тосо нуждадо а пелить* «Где дружно живут, там нужды не боятся»; 3) значение нецелесообразности – формами индикатива 3-го лица множественного числа с отрицательной частицей *а* «не»: *Сисем тевть ве кедьс а сайнить* «Семь дел в одни руки не берут»; 4) значение невозможности – формами индикатива 2-го лица един-

ственного числа и 3-го лица множественного числа с отрицательной частицей *а* «не»: *Чачить поки пря коршоокс, цековокс а улят* «Родился совой – соловьем не станешь»; *Тев а содат – карь а кодат* «Дела не знаешь – и лапоть не сплетешь»; *Весе ярмактне а саевить* «Всех денег не взять»; 5) значение неизбежности – формами индикатива 2-го лица единственного числа и 3-го лица множественного числа: *Семиястот бути туют – эрямосонтъ лув а муят* «Из семьи если уйдешь – в жизни лада не найдешь»; *Косо симить, тосо валнить* «Где пьют, там льют»; 6) значение пожелания, совета, рекомендации – формами императива 2-го лица единственного числа (в том числе с отрицательной частицей *иля* / *иляк* «не»): *Чачома масторот кисэ виетькак, эрямоткак иляк жалая* «За родную сторону ни сил, ни жизни не жалея»; *Пазонтъ пельде учок, а тонсь иля удо* «От Бога жди, а сам не спи» (русский эквивалент: *На Бога надейся, а сам не плошай*); *Иля капша кельсэ, капшак – тевсэ* «Не спеши языком, спеши – делом»; 7) значение оценки – формами индикатива 2-го лица единственного числа и 3-го лица множественного числа: *Манят вейке, кавто ломанть – народось а маняви* «Обманешь одного-два человека, а народ не обмануть»; *Ципакатнень сексня ловнить* «Цыплят осенью считают».

Темпорального значения в силу обобщенности семантики временного значения обобщенно-личные предложения лишены, поэтому им свойственно значение вневременности: *Иля стувтне ялгат, тоньгак а стувттадызь* «Не забывай товарищей – и тебя не забудут»; *Зыянось ськамонзо а яки* «Беда одна не ходит»; *Пешксе пекесь вачочиде а арси* «Сытый живот о голоде не думает» (русский эквивалент: *Сытый голодного не разумеет*). Как видим, временной фактор не определен – действие могло происходить когда-то, а может происходить и в настоящем, и в будущем времени.

Обобщенное значение персональности заключается в том, что высказывание, выраженное в обобщенно-личном предложении, соотнесено одновременно со всеми лицами: *Кона таркась сэреди, иляк токше* «Которое место болит, не трогай»; *Мезе теят, секень неят* «Что сделаешь, то и увидишь»; *Парочиде парочи а вешнить* «От добра добро не ищут». Как видим, во всех предложениях выражается независимое действие (признак), не связанное с конкретным деятелем, который в свою очередь словесно не обозначен и мыслится как семантически обобщенное лицо. Условно это значение можно представить как *я + ты + все другие*.

В пословицах может обобщаться и личный опыт говорящего, когда он, отвлекая себя от действия, преподносит его как обычное, типичное, закономерное. В предложениях такого типа повествуется о совершенном говорящим в прошлом действии, притом действии длительном, обычном или повторявшемся неоднократно. Благодаря глагольной форме 2-го лица настоящего и будущего времени (в эрзянском языке форма настоящего времени и простая форма будущего совпадают) оно осмысливается как обобщенное: *Эряскадат – ломанть пейдевят* «Поспешишь – людей насмешишь»; *Эряскадат – дураскадат* «Поспешишь – сглупишь»; *Бути вейке чис кадоват, сестэ недля лувс а соват* «Если на один день отстанешь, за неделю не догонишь». Обобщение такого рода



может быть основанием для вывода, поэтому данные предложения легко переходят через ту условную грань, за которой имеет место уже не конкретное повествование, а обобщение личного опыта и выражение его как обязательного для всех: *Оймазь седейсэ удам, бути вадрясто трудят* «Спокойным сердцем спишь, если хорошо потрудишься»; *Кинь эйкакшонзо арасть, се эйкакшонь жалямонт а содасы* «У кого детей нет, тот любви к детям не знает»; *Ламо удам – эсь прят сюдат* «Много спишь – себя (букв.: свою голову) проклинешь» и др.

В пословицах также учитывается такая важная особенность обобщенно-личных предложений, как способность использоваться при выражении только тех наблюдений, которые представляются говорящему обязательными, бесспорными, поскольку вытекают из объективных особенностей наблюдаемых явлений и ситуаций. Основным семантическим компонентом становится личная причастность любого лица к наблюдениям, составляющим содержание этих предложений, в них обобщается жизненный опыт говорящего или усвоенный им коллективный опыт: *Лов алов сокат – ламо суро саят* «Под снег пашешь – много хлеба соберешь»; *Вадрясто порьсак – валанясто нильсак* «Хорошо прожуеть – гладко проглотишь».

В заключение отметим, что обобщающий характер пословиц позволяет в образной и чрезвычайно краткой форме выразить суть высказывания, усилить выразительность речи, придать ей остроту. Речь людей, знающих и использующих много пословиц, как правило, ярка, эмоциональна и понятна. Это помогает найти путь к сердцу слушателей, завоевать их уважение и расположение.

#### Список использованных источников

1. Миронова, М. Н. Структурная организация мордовских паремий / М. Н. Миронова // «Актуальные проблемы науки и образования: традиции, инновации, перспективы», Междунар. науч.-теорет. интернет-конф. «Актуальные проблемы науки и образования: традиции, инновации, перспективы», 30 апр. – 31 мая 2013 г. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – С. 104–108.
2. Мордовские пословицы, присловицы и поговорки / вступ. статья, запись, системная обраб. текстов и переводы их на рус. яз. К. Т. Самородова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 280 с.
3. Савостькина, М. И. Пословицы и поговорки как фактор формирования языковой компетенции на уроках родного языка / М. И. Савостькина, Л. И. Макушкина, М. С. Сураева // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – 2014. – Т. 29. – № 1. – С. 156–160.
4. Современный русский язык: Синтаксис. Пунктуация : учеб. пособие / А. Н. Наумович, И. А. Киселев, Н. И. Астафьева [и др.] ; под общ. ред. И. А. Киселева. – Минск : Высш. шк., 1994. – 374 с.
5. Современный русский язык : учебник / С. М. Колесникова, Е. В. Алтабаева, Е. Н. Лисина [и др.] ; под ред. С. М. Колесниковой. – М. : Высш. шк., 2008. – 559 с.
6. Старкина, Е. Н. Функции обобщенно-личных предложений в структуре мордовских пословиц / Е. Н. Старкина // SCI-ARTICLE.RU : электрон. периодический науч. журн. – 2016. – № 30. – С. 174–180. – URL : [http://sci-article.ru/number/30\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/30_2016.pdf).
7. Устно-поэтическое творчество мордовского народа: Пословицы, присловья и поговорки / сост. К. Т. Самородов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1967. – Т. 4. – Ч. 1. – 376 с.

8. Эрзянь кель. Синтаксис = Эрзянский язык. Синтаксис : учеб. для вузов / Н. И. Агафонова, Р. А. Алешкина, Г. Ф. Беспалова [и др.]. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2011. – 206 с.

## **РОДИТЕСЬ КРАСИВЫМИ И ... ВАША ЗАРПЛАТА БУДЕТ ВЫШЕ**

**Ю. П. Стволкова, Д. А. Крылова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Статья «Wie wirkt sich das Aussehen aufs Gehalt aus?» была переведена на русский язык с немецкого научного журнала «P.M. Fragen & Antworten» [1, с. 36].

*«Не родись красивым, а родись счастливым», – так думают многие. Многие также уверены, что счастье, если и не в деньгах, то уж точно в их количестве. И вот теперь, наконец, научно доказано – у красавчиков обычно и денег больше.*

Уже давно эксперты выступают за анонимность процедуры подачи заявления на участие в конкурсе на свободную вакансию, чтобы избежать дискриминации при приеме на работу. Эту идею поддержал Боннский институт изучения трудовых отношений после того, как по результатам социологических исследований выяснилось, что в Германии люди с красивой или приятной внешностью зарабатывают больше тех, кто менее привлекателен. Как и ожидалось, полученные данные оказались более значимыми для симпатичных работников женского пола, зарплата которых на 20 % выше среднего уровня. На зарплату работников мужского пола это влияет в меньшей степени: стройные спортивные красавчики-мужчины получают примерно на 14 % больше, чем их не занимающиеся фитнесом коллеги.

Ученые провели опрос с участием 3500 мужчин и женщин и установили уровень их привлекательности по специальной шкале оценки внешности. При этом выяснилось, что привлекательность важна, прежде всего, в сферах обслуживания и менеджмента, т.е. для профессий, предполагающих постоянный контакт с клиентами, а также для людей, занимающих руководящие должности.

Как правило, люди с приятной наружностью получают лучшие шансы уже в процессе отбора кандидатов для приема на работу. По мнению психологов, это связано не только с чаще всего демонстрируемой ими уверенностью в себе. В большинстве случаев люди, которые хорошо выглядят, воспринимаются как более благонадежные, более компетентные и более эффективные.

Разумеется, привлекательность кандидатов на работу впечатляет не только службы подбора персонала в Германии, такая же тенденция наблюдается и в Европе в целом. Правда в аналогичных исследованиях в США и Канаде приводятся более скромные цифры, а именно всего лишь плюс 5 процентов к зарплате привлекательных сотрудников. Причины этих различий специалисты из Бон-

нского института связывают со значительно более строгими положениями действующего в этих странах антидискриминационного закона. Так, например, в Калифорнии запрещается требовать у кандидатов на работу их фотографии и даже спрашивать у них дату рождения».

Нельзя не согласиться с результатами исследований – внешний вид действительно влияет на размер заработной платы. Приятная внешность работников располагает к себе и даже вызывает доверие. Занимаясь спортом и ухаживая за собой, можно не только повлиять на зарплату, но и продлить себе жизнь. Но с другой стороны, на наш взгляд, не нужно забывать о профессиональных качествах работников, ведь отсутствие знаний и неумение находить общий язык с клиентами, например, могут подпортить не только мнение о сотруднике, но репутацию компании.

#### **Список использованных источников**

1. Rudolph, E. M.P. Ffragen&Antworten / E. Rudolph // Science Journal. – 2016. – № 1. – С. 36.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Т. О. Сундукова, Г. В. Ванькина**

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого  
г. Тула, Россия

Изменения, происходящие в современной системе профессионального образования, можно рассматривать как ее содержательную модернизацию. Согласно государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 г.», планируемые мероприятия должны обеспечить повышение качества российского профессионального образования и способствовать его интеграции в международное образовательное пространство. Для решения задач, которые государство ставит перед системой профессионального образования, необходимы инновационные подходы к моделированию процесса формирования ядра профессиональных компетенций с учетом потребностей рынка труда и квалификационных требований ФГОС. К таким инновационным подходам в полной мере можно отнести консультирование, тренинг, менторинг, коучинг, фасилитацию и эдвайзинг.

Многие начинающие, а также опытные преподаватели испытывают трудности при определении различий между этими технологиями обучения. Данные понятия легко спутать между собой, так как в процессе обучения опытный преподаватель использует комбинации разных технологий таким образом, что со стороны весь процесс выглядит как непрерывная коммуникация. Рассмотрим особенности каждой технологии и рекомендации по использованию в учебном процессе.

## **Консультирование**

Консультирование представляет собой организованное специальным образом взаимодействие между двумя сторонами (консультант и консультируемый), направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность конкретного специалиста, организации в целом. Цель такого взаимодействия – помочь консультируемому понять происходящее и суть проблемы, достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем. Важнейшим компонентом консультационной деятельности является ее мотивация.

В настоящее время выделяют такое понятие, как «педагогическое консультирование», которое может рассматриваться в качестве области педагогического знания, представленной следующими направлениями взаимодействия:

- помощь в разрешении проблем, связанных с образовательной или профессиональной деятельностью и личностным развитием в целом;
- взаимодействие с различными субъектами социума, участвующими в образовательной или профессиональной деятельности;
- научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности по проблемам организационного, административного, социального и межличностного направлений.

В консультационной деятельности выделяются следующие мотивационные ориентации: внешние (мотив достижения результата) и внутренние мотивы (ориентация на процесс и результат своей деятельности, уровень социального статуса). Консультант побуждает консультируемого к поиску самостоятельного решения своей проблемы, актуализирует внутренний потенциал его личности. Тем самым консультируемый из пассивного объекта воздействия превращается в активного носителя действия.

### ***Особенности консультирования:***

- консультирование носит принципиально добровольный характер, который распространяется как на консультанта, так и на консультируемого;
- консультируемый сам определяет тему или предметную область исходя из собственных потребностей и обладает свободой выбора альтернативных решений;
- консультант не предлагает готовых решений, он активизирует деятельность другой стороны взаимодействия на понимание существа проблемы и выбор траектории достижения цели;
- консультирование помогает обучаться новому поведению;
- консультирование способствует развитию личности;
- в консультировании акцентируется ответственность консультируемого за выбор и принятие решений;
- консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента.

## **Тренинг**

Тренинг описывается как технология обучения, при которой важен профессиональный инструктаж и подбор практических занятий. Тренинг представ-

ляет собой процесс передачи знаний учащимся опытным преподавателем. Он может проходить как в индивидуальном порядке, так и в группах. Тренинг как технология обучения позволяет слушателям следующее:

- приобрести знания, умения, навыки;
- расширить кругозор в конкретной области;
- выявить и проанализировать установки, убеждения, тактики поведения;
- реализовать приобретенные навыки на практике;
- улучшить уже существующие навыки и найти им новые способы применения.

Тренинг – это особая форма обучения, которая включает в себя процесс передачи знаний и последующее применение этих знаний на практике. В процессе тренинга на преподавателя возлагается определенное число обязательств. Помимо профессионального построения коммуникации, в процессе которой слушатели должны понимать суть и значение тренинга, преподаватель также должен быть внимательным к особенностям восприятия информации каждым из учащихся. Преподаватель ставит цели тренинга и управляет временем каждого сеанса тренинга так, чтобы все цели были достигнуты к его окончанию, при этом общее время тренинга может варьироваться. Для успешного проведения тренинга должны быть продуманы и учтены следующие составляющие:

- продолжительность тренинга;
- деятельность, которая в последующем должна быть успешно реализована;
- задачи тренинга;
- оборудование и материалы, необходимые для проведения тренинга
- шкала оценки результатов тренинга (приобретенных знаний и навыков).

Тренинг может применяться в тех случаях, когда опытному преподавателю необходимо передать знания о содержании и каком-либо процессе учащимся. Тренинг проходит успешно при соотношении 25 учащихся к 1 преподавателю или менее – при таком соотношении опытный преподаватель может успешно вести коммуникацию с каждым из участников тренинга и грамотно оценить его эффективность.

#### ***Особенности тренинга:***

- передача знаний от эксперта/опытного преподавателя к новичку/учащемуся;
- приобретение взаимосвязанных навыков, успешная реализация деятельности тренинга;
- развитие достижимых целей.

#### **Менторинг**

Ментор – это опытный советник или учитель. Менторинг – это технология обучения, при которой учащийся имеет возможность наблюдать за ментором/учителем/наставником и учиться у него. Термин «ментор» объединяет в себе множество понятий об отношениях и стилях поведения. Ментор помогает развивать технические навыки, способствовать карьерному росту и психосоци-

альным функциям личности [3, с. 128]. Ментор всегда выше своего воспитанника, так как он имеет больше опыта, более высокий социальный статус и влияние в профессиональной сфере. Технологию «менторинг» вряд ли можно назвать новой, однако в настоящее время она приобретает иное значение. Повышенный интерес к данной технологии обучения в настоящее время может быть обусловлен следующими факторами:

- обеспокоенность моральным состоянием и уровнем доверия сотрудников, связанным с реструктуризацией и сокращением в компаниях;
- повышенная чувствительность к проблемам в коллективе;
- необходимость преемственного планирования;
- инновационные процессы в обществе в целом и в компании в частности;
- мотивация к проведению изменений, которые стимулируют организации сегодня, нехватка квалифицированных специалистов.

Главным фактором, стимулирующим введение в практику технологии менторинга, является высокая конкурентоспособность на рынке труда. Обмен «интеллектуальным капиталом» оказывает сильное влияние на развитие личности работников и компании в целом, не говоря уже о мотивации.

Отношение, возникающее между ментором и «воспитанником», имеет много определений и ролей. Ментор может являться близким советником, руководителем, учителем или просто человеком, имеющим личную заинтересованность в карьере конкретного работника и дающим нужные советы и указания. Менторинг требует умения слушать, открытости, приверженности и эмоциональной зрелости. Между ментором и воспитанником отношения выстраиваются на основе духовного сходства и в дальнейшем характеризуются пониманием общих целей и стремлением их достичь. Менторинг улучшает коммуникативные навыки, развивает навыки межличностного общения и повышает уверенность в собственных силах.

#### ***Особенности менторинга:***

- формирует личную привязанность и заинтересованность обучающегося, повышает его мотивацию к профессиональному росту;
- является эффективным методом обучения для обеих сторон (ментор и обучающийся);
- развивает многолетнюю связь и дружбу между участниками процесса.

#### **Коучинг**

Коучинг – это персональный и конфиденциальный процесс обучения. Обычно результатами коучинга являются успешная реализация поставленных задач, повышение эффективности деятельности, личностный рост у отдельного человека, а также усовершенствование схемы построения бизнеса и оптимизация его процессов в организации. Коучинг является индивидуализированным процессом обучения в сравнении с такими технологиями, как тренинг, фасилитация и менторинг, по двум причинам. Первой причиной индивидуализации коучинга является то, что данная технология обучения подразумевает исключительность набора знаний каждого учащегося, быстроты восприятия информа-

ции, степени обучаемости и стиля обучения. Второй причиной можно назвать приемлемость использования коучинга для декларации отзывов о сильных и слабых сторонах учащегося [1, с. 550].

Во время коучинга преподаватель управляет процессом и показывает обучающемуся, какие стороны усовершенствованы, а какие все еще требуют доработки. Коучинг используется для формирования индивидуальной стратегии изменения. Четкое представление о желаемом результате является ключевым компонентом в успешной реализации коучинга. Для коучинга могут считаться приемлемыми следующие задачи:

- развитие навыка в определенной области;
- усовершенствование деятельности с акцентом на повышение уровня ответственности в работе;
- профессиональное развитие, позволяющее впоследствии взять на себя новые обязанности;
- личностное развитие, эффективно влияющее на производительность труда.

В настоящее время часто требуется быстро решать критические задачи, зачастую не обладая необходимым опытом и образованием – порой при полном отсутствии каких-либо моделей. Технология коучинга позволяет человеку, имеющему мотивацию к развитию, перейти на новый уровень и показывает, каким образом это можно сделать, что необходимо предпринять.

#### ***Особенности коучинга:***

- применяется индивидуальный подход в обучении;
- технология направлена на индивидуальное развитие личности;
- мотивирует и вдохновляет;
- требует психологической совместимости между преподавателем и учащимся.

#### **Фасилитация**

Люди объединяются в группы, чтобы коллективно решать сложные и громоздкие задачи. Но не всегда деятельность именно группы людей ведет к большей эффективности и желаемым результатам. Фасилитация – это метод, который позволяет группам людей добиться желаемых результатов за счет построения эффективной модели их деятельности [2, с. 651]. Так как понятие «фасилитация» является довольно широким и зависит от контекста, в котором используется, авторы данной статьи будут описывать его на контрасте с такими технологиями обучения, как тренинг, коучинг и менторинг.

Данная технология является эффективной для занятий, направленных на создание ситуаций, стимулирующих рефлексивное мышление. Такие ситуации могут создаваться посредством постановки ряда вопросов, ответы на которые должны помочь группе людей прийти к консенсусу и принять общие решения. Каждое занятие должно быть тщательно спланировано, а задаваемые вопросы должны относиться к теме и быть значимыми для каждого из учащихся группы. Приводим следующие рекомендации для планирования вопросов на групповых занятиях:

- конкретно поставленные вопросы позволяют достичь лучших результатов;
- в ответах на вопросы должны приводиться конкретные примеры и иллюстрации;

- должны использоваться риторические вопросы.

Первостепенной целью данной технологии обучения является управление мышлением группы людей, ищущих оптимальное решение. Модель построена на постановке серии вопросов, являющихся значимыми для темы занятия и группы учащихся. Данная технология обучения используется для управления обсуждением в группах, которое приводит к формированию четких представлений и выводов. Данный метод способствует:

- формированию сведений и представлений;
- пополнению информации по теме;
- обсуждению важных вопросов;
- размышлению о важных проблемах и событиях;
- подготовке предложений по решению проблем;
- подготовке групповых докладов или презентаций.

Для успешного использования той или иной технологии обучения преподавателю необходимо приобрести практический опыт и сформировать у себя определенный набор навыков и умений. Успех применения технологии фасилитации во многом зависит от способности преподавателя демонстрировать необходимые навыки и стили поведения.

- Навык управления процессом обучения группы: принятие решения, организация процесса, решение проблем, развитие команды, стратегическое планирование деятельности команды.

- С стиль: умение слушать собеседника, умение поддерживать концентрацию внимания в группе, умение подбирать правильные вопросы, способствующие развитию креативности и интуиции учащихся, умение проводить параллели и анализировать сложные ситуации, умение спокойно относиться к молчанию группы, умение сохранять нейтральную позицию во время живых дискуссий.

- Физическая вовлеченность: доброжелательный зрительный контакт, энергетика и позитивный язык жестов.

- Личностная готовность: способность абстрагироваться от личных проблем, дресс-код.

***Особенности фасилитации:***

- стимулирует познавательный диалог;
- расширяет кругозор;
- способствует формированию четких идей и представлений;
- позволяет участвовать в процессе всем участникам обучения;
- постепенно развивает способность групп учащихся действовать самостоятельно.



## Эдвайзинг

Технология эдвайзинга имеет многовековую историю и на заре своего становления использовалась для организации целенаправленного процесса передачи практического опыта и его последующей возможной корректировки. В классическом понимании эдвайзер – это педагог, выполняющий функции академического наставника обучающегося по соответствующей специальности, оказывающий содействие в выборе траектории обучения и освоении образовательной программы в период обучения. В широком смысле эдвайзер комплексно выполняет следующие функции: способствует личностному росту и становлению воспитанников, занимается корректировкой содержания образовательных программ в контексте соответствующей специальности, сохраняет положительные традиции в организации обучения.

В настоящее время наблюдается повышение интереса к эдвайзингу, который рассматривается в новом контексте. Современные общественные тенденции способствуют формированию отдельных проблем, в решении которых эффективной выступает технология эдвайзинга:

- слабая социальная адаптация студентов младших курсов к системе высшего образования, а также сотрудников в начале карьеры к профессиональной деятельности;

- необходимость приобщения обучающихся/молодых специалистов не только к производственной и профессиональной сферам деятельности, но и развитие межкультурного общения, сохранение положительных традиций, сложившихся в организации;

- учет особенностей высшего образования и непрерывного обучения по конкретной специальности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;

- инновационные процессы в обществе, влияющие на изменчивость требований к профессиональным компетенциям выпускников вузов по конкретной специальности.

Эдвайзинг реализует динамические взаимоотношения между учащимся и педагогом. В центре образовательного процесса при этом находится общая ответственность участников за последовательное освоение учебного плана в сочетании с личным, социальным, академическим и карьерным развитием. Первостепенной задачей эдвайзинга является оказание помощи обучающимся в определении целей в профессиональной и социальной деятельности, в приобретении устойчивых навыков и отношений, которые будут в дальнейшем способствовать интеллектуальному и карьерному росту.

### ***Особенности эдвайзинга:***

- оказание помощи студентам/молодым специалистам в их профессиональном и личностном росте путем построения содержательных учебных планов, совместимых с жизненными целями обучающихся;

- грамотное и эффективное руководство обучающимися со стороны эдвайзера, возможная корректировка траектории обучения в соответствии с общественными тенденциями;

- опыт и высокий профессионализм эдвайзера в сочетании с авторитетом;
- преемственность поколений.

Применение инновационных технологий в образовательной и профессиональной деятельности требует от педагога знаний особенностей и условий их эффективного использования. Положительную динамику роли инноваций в системе образования можно обеспечить, опираясь на сочетание традиционного и инновационного подходов. Активное привлечение инноваций в образовательную деятельность должно грамотно сочетаться с условиями их эффективного использования, что позволит обеспечить комплексность и повысить качество профессионального образования.

#### **Список использованных источников**

1. Ваныкина, Г. В. Коучинг в обучении будущих ИТ-специалистов / Г. В. Ваныкина, Т. О. Сундукова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – Т. 1. – № 11. – Москва : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2015. – 638 с.
2. Ваныкина, Г. В. Тренинг, фасилитация, коучинг и менторинг в непрерывном образовании / Г. В. Ваныкина, Т. О. Сундукова // «Электронное обучение в непрерывном образовании 2016», III Международная научно-практическая конференция : сборник научных трудов. – Ульяновск : УлГТУ, 2016. – 1320 с.
3. Сундукова, Т. О. Технологии тренинга, коучинга и менторинга в учебном процессе / Т. О. Сундукова, Г. В. Ваныкина, И. Л. Мусатова // Проектирование и реализация образовательного процесса на основе ФГОС ВО : Материалы уч.-метод. конф. профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТППУ им. Л. Н. Толстого. – Тула : Изд-во Тул. гос.пед.ун-та им. Л. Н. Толстого, 2016. – 280 с.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**А. А. Сурдина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Одной из отличительных черт российской системы образования 90-х годов стало значительное распространение в ней педагогических инноваций. Такое положение дел определяет основные задачи в сфере образования: упорядочение процесса инноваций и управление инновационными процессами в сфере образования на уровне отдельных образовательных организаций.

В начале XXI века мир вступил в период качественных изменений. Новые вызовы времени порождают новые требования к образованию, целью которого должно стать развитие личности учащихся, формирование у них таких качеств и умений, которые помогли бы им ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно решать проблемы, делать осознанный выбор, проявлять инициативу.

Можно согласиться с мнением В. В. Кадакина, что в образовании «...инновационные процессы необходимо рассматривать в контексте его социальной обусловленности, что предполагает соответствие системы образования жизненным социальным потребностям; внутреннюю согласованность ее частей и оценку обществом каждого из структурных элементов; нацеленность на прогрессивное развитие общества; наличие у молодых людей потребности в образовании, ее социальную направленность» [3, с. 9].

Инновация – это то, что позволяет аккумулировать научные, технические, образовательные ресурсы и превращать их в экономический фактор развития. То есть, изменения не ради самих изменений, но для повышения эффективности управления образовательным учреждением. Показатели эффективности использованы в качестве критериев отбора в рамках конкурса образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные программы в ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование». Этот конкурс позволил осуществить адресную поддержку инициатив, которые уже успешно реализуются в образовательной практике конкретной школы и могут быть использованы в практике других школ [1].

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. Многие образовательные учреждения стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением руководителей это делать. Чтобы научиться управлять инновационным развитием школы, нужно, прежде всего, осмыслить саму суть таких понятий, как «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые отнюдь не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд [3].

Одной из важнейших проблем в инновационной деятельности является проблема организации этой деятельности, т.е. проблема управления. Анализ практики работы современных образовательных организаций в условиях конкурентной среды позволяет сделать вывод о том, что для успешности их деятельности все большее значение приобретает качество управления. Квалификация менеджера, руководителя становится важнейшим фактором обеспечения эффективности инновационного процесса. В этой ситуации от менеджера требуется виртуозное владение всем набором инструментов управления.

Инновационное развитие образовательных учреждений осуществляется под воздействием изменений внешних условий и с учетом внутренних тенденций саморазвития.

Внешнее воздействие складывается из государственных инициатив в сфере образования и образовательного заказа ближайшего социального окружения школы.

Первоочередная задача инновационного образовательного учреждения – это разработка программы инновационной деятельности, направленной на создание, освоение, закрепление и распространение инноваций.

Этапы управления инновациями в учреждении образования представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Этапы процесса управления инновациями в образовательном учреждении

На этапе планирования необходимо выполнить следующие действия: определить основную цель и содержание инновации, составить план действий, проанализировать движущие и сдерживающие силы в отношении инновации, разработать стратегию и проанализировать проблемы и риски, которые могут быть вызваны инновацией, определить критерии, по которым будет осуществляться контроль и оценка результатов внедрения инноваций, определить необходимые ресурсы.

На подготовительном этапе следует предусмотреть время для снятия психологического напряжения в организации, выбрать методы подготовки и информирования сотрудников, осуществлять контроль готовности школы к внедрению инноваций, а при необходимости провести корректировку плана.

На этапе внедрения инноваций следует:

- иметь резервы времени и ресурсов на случай неожиданных затруднений;
- быть готовым изменить стратегию;
- регулярно информировать сотрудников о результатах инновационной деятельности.

На этапе закрепления инноваций необходимо:

- рассмотреть вопросы последующего обучения сотрудников (для работы в новых условиях);
- осуществлять планы (по использованию результатов инновации) с учетом актуальной ситуации.

На этапе оценки результатов инновационной деятельности следует:

- проводить более глубокие исследования;
- организовать и поддерживать обратную связь с теми, на кого влияют изменения;
- информировать коллектив и заинтересованных лиц о результатах внедрения инновации [1].

Таким образом, необходимость выполнения вышеперечисленных действий на определённых стадиях инновационного процесса позволит субъектам управления эффективно осуществить принятые управленческие решения с целью успешного внедрения инноваций.

Администрация образовательного учреждения, в котором активно ведётся работа по внедрению инноваций, может столкнуться с несколькими проблемами:

- изменение политики финансирования системы образования;
- нежелание некоторых сотрудников участвовать в данном проекте;
- консерватизм опытных учителей, не желающих менять устоявшийся порядок работы;
- отсутствие у сотрудников необходимой подготовки и квалификации для работы в новых условиях;
- низкая инновационная культура учителей [2, с. 290].

Можно также определить негативные тенденции в управлении инновационным развитием образовательного учреждения:

1. Недостаточное финансирование образовательного учреждения.
2. Недостаточное материально-техническое оснащение.
3. Недостаточно высокая инновационная культура учителей.
4. Консерватизм опытных учителей
5. Низкая мотивация ряда сотрудников, нежелание менять уже существующее.
6. Коллектив не полностью информирован о инновационной деятельности руководства.
7. Внедрение нововведений не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни в психологическом отношении [2, с. 320].

Для устранения негативных явлений в управлении можно предложить использовать следующие действия:

1. Привлекать внебюджетные средства (спонсоры, благотворители, платные образовательные услуги).
2. Расходовать внебюджетные средства на усовершенствование материально-технической базы гимназии, обновление существующего и приобретение нового оборудования, наглядных и учебных пособий, мебели.
3. Повышать инновационную культуру учителей.
4. Повышать мотивацию сотрудников.
5. Сообщать коллективу цель и задачи нововведения, способы реализации.
6. Правильно организовывать и подготавливать любое нововведение.

Предложенные способы устранения негативных явлений в управлении инновационным развитием позволят сделать управление инновационным развитием образовательного учреждения более эффективным.

Инновации являются необходимым и неизбежным процессом в любой организации и непременно влекут за собой определенные изменения во внутренней среде организации. Решающее значение для обеспечения инновационного климата в организации имеет поддержка новаторства со стороны руководства. Руководителю необходимо обладать способностью побуждать людей, будь то словами или собственным примером, к полному проявлению своих потенциальных возможностей, также необходимо умение предоставлять сотрудникам поле деятельности и свободу для реализации их устремлений.

#### **Список использованных источников**

1. Верстакова, Ю. В. Управление инновациями: теория и практика : учебное пособие / Ю. В. Верстакова, Е. С. Симоненко. – М. : Эксмо, 2008 г – 432 с.
2. Воронина, Е. В. Инновационный проект образовательного учреждения: опыт описания инновационных проектов школ для участия в Приоритетном Национальном проекте «Образование» / Е. В. Воронина. – М. : изд-во «5 за знания», 2008 г. – 368 с.
3. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 9–12
4. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений. / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**С. А. Сычаева<sup>14</sup>**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Сложившаяся социальная обстановка формирования личности в подростковом возрасте представляет собой переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Приоритетными направлениями современного образования и воспитания школьников становится задача по формированию стабильной личностной позиции подростка относительно себя и общества в целом. Эта позиция подразумевает не пассивное ожидание, а активные действия, осуществляемые собственными силами с опорой на свой потенциал личностного и социального развития. Обнаруживается необходимость целенаправленного формирования социально-ответственного поведения, что является основой для социализации подростков. Однако усилия традиционных институтов социализации

---

<sup>14</sup> Научный руководитель: И. Б. Буянова, канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

зации не всегда эффективны в подготовке подрастающего поколения, потому что средства, используемые специалистами, оказываются недостаточными и чаще выступают в отрыве от семьи и школы. Более результативным форматом работы в подростковом возрасте считается проектная деятельность, которая, согласно возрастным и индивидуальным особенностям подростков, позволяет развивать и формировать разные социальные и психологические навыки, поведенческие характеристики, в том числе социально-ответственное поведение. Проблема социальной ответственности подростков остается одной из тех актуальных для современной философии, психологии, педагогики проблем, которые, несмотря на многочисленные попытки ее изучения, и сегодня остаются неразрешенными.

Социальная ответственность в ретроспективном плане – осознание и несение последствий неправильного поведения. И. В. Василенко определяет социальную ответственность как один из критериев организационной эффективности, который можно определить видами деловой активности, временным интервалом и уровнем анализа [2, с. 7].

И. В. Иванова рассматривает понятие социальной ответственности как качества зрелой личности, позволяющее ей на основе знаний о допущениях и ограничениях в собственном поведении принимать правильные решения, совершать социально одобряемые действия, строить продуктивные отношения с окружающими, успешно выполнять поставленные задачи [5, с. 78].

Важной характеристикой социальной ответственности является ориентация на внешние социальные нормы. В этом смысле социальная ответственность – это ответственность перед обществом с позиций выполнения принятых в нем норм и правил, ответственность за результаты общей деятельности [6, с. 198].

Л. И. Дементий считает, что у подростков можно четко проследить нарастание позиции в понимании ответственности от исключительной ориентации на внешние требования и обстоятельства к пониманию значимости личностных качеств, обеспечивающих ответственное поведение: от фактора исполнительности через фактор формирования самостоятельности к появлению, хотя и слишком мало выраженного, фактора требовательности [4, с. 38].

Е. Н. Бобкова указывает, что важным педагогическим условием формирования социальной ответственности подростков является *жизнедеятельность школы*. В качестве внешнего условия жизнедеятельность можно признать потому, что школа является своеобразным отражением и проявлением социальных отношений, существующих в открытом социуме. В качестве внутреннего условия жизнедеятельность можно определить как особый вид социальной деятельности и социальных отношений в условиях образовательного учреждения. Общим содержанием данного условия для социума и школы является создание атмосферы, обеспечивающей осознание смысла жизни [1, с. 82].

Развитие самостоятельности и социальной ответственности обучающихся – один из акцентов Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения [8] и, соответственно, важное направление деятельно-

сти школы. Одним из продуктивных методов обучения подростков, в отличие от традиционных методов, носящих репродуктивный характер, считается проектная деятельность, которая предполагает добровольную вовлеченность подростков в совместную деятельность, высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся; развитие социальных навыков подростков в процессе групповых взаимодействий; приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности, межпредметная интеграция знаний, умений и навыков.

Как отмечает И. С. Сергеев, работа по проектированию с подростками, разработка и реализация педагогами и учащимися проектов социального значения содействует воспитанию у детей и подростков социальной ответственности, увеличению их занятости в свободное время, формированию опыта социального взаимодействия и социально полезной деятельности [7, с. 22].

Н. В. Гузенко считает, что особенности реализации проектной деятельности на основе взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью развития социальной ответственности младших подростков в проектной деятельности основываются на их возрастных потребностях и заключаются в формировании субъектного отношения к социокультурной среде, выполнении социально значимых проектов, усилении эмоциональности данного процесса, сочетании урочной и внеурочной форм организации. На основании сравнительно-сопоставительного анализа теоретических аспектов процесса развития социальной ответственности младших подростков в проектной деятельности была засвидетельствована правомерность выбора этого средства [3, с. 89].

Процесс формирования социальной ответственности рассматривается как поэтапный процесс приобретения подростками опыта социальных отношений и освоения социальных ролей во взаимодействии с другими людьми и окружающей средой в социально значимой деятельности.

Развитие социальной ответственности подростков мы осуществляли путем вовлечения учащихся в выполнение ряда социальных проектов и начали эту работу с разработки и апробации социального проекта «Дорогами добра и толерантности». Данный проект был направлен на воспитание у подрастающего поколения готовности к конструктивному взаимодействию с людьми независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов. Программа проекта состояла из трех проблемных блоков. Первый блок основной задачей ставил ознакомление с понятием «толерантность», разделить понятия толерантности и терпимости, т.е. его цель «договориться» об основных понятиях, на которых будет выстраиваться весь курс. Во втором блоке рассматривались различные ситуации проявления нетерпимости в общественной жизни. Третий блок был посвящен рассмотрению проблем противостояния нетерпимости в современном мире, здесь же большое внимание уделялось развитию навыков ведения позитивного диалога с окружающими и самим собой.

Формирование навыков ответственного отношения к здоровью, умения противостоять внешнему социальному и психологическому давлению осуществлялось в рамках социального проекта «Модно – не курить».



Программа проекта состояла из трех проблемных блоков:

- формирование знаний и представлений о негативном влиянии и последствиях табакокурения;
- формирование навыков ответственного отношения к здоровью, умения противостоять внешнему социальному и психологическому давлению;
- формирование негативного отношения к курению.

Проект был рассчитан на 1 месяц, занятия проводились 1 раз в неделю.

С помощью проекта «Парк Дружбы» у подростков появилась возможность принять участие в решении социальных проблем общества.

Данный проект предполагал проведение различных мероприятий, как в школе, так и в микрорайоне, направленных на формирования гражданско-патриотического мышления. Реализация данного проекта позволила подросткам не только сформировать ответственность за свое поведение, но и способствовала формированию у обучающихся следующих видов деятельности:

- 1) исследовательской (исследование пришкольной территории);
- 2) проектной (реализация линии проектов по поддержанию порядка и озеленению пришкольного участка);
- 3) просветительской (оформление выставок, распространение листовок, публикации в средствах массовой информации);
- 4) трудовой (выполнение работ по реализации проекта).

Проект был рассчитан на 1 месяц, занятия проводились 3 раза в неделю.

В рамках проектной деятельности были осуществлены следующие мероприятия:

- 1) работа Советов класса по созданию эскизов парка;
- 2) организация субботника по расчистке территории;
- 3) проведение работ по оборудованию парка скамейками и урнами;
- 4) открытие парка.

Привлечь подростков к активной общественно-политической, патриотической и интернациональной деятельности и предоставить им возможность проявить свою активность в общественной жизни было возможно с помощью участия подростков в социальном проекте «Ветеран – подростку, подросток – ветерану». Работа по проекту начиналась с того, что подростки и ветераны встречались в клубе, где они знакомились друг с другом. Здесь им представляли идею данного проекта и приглашали принять участие в реализации проекта. Основным принцип проекта заключался в том, что каждый подросток прикреплялся к одному из ветеранов. И они вместе проходили все этапы проекта. Подросткам необходим дух соревновательности, поэтому вся работа была проведена в форме командной игры и награждения отличившихся. За свою активность в мероприятиях подростки получали жетон, тем самым он побеждал сам и зарабатывал жетон для своего ветерана. В итоге победителем считалась та команда, которая набрала большее количество жетонов. В результате участия в проекте стало возможным сформировать у подростков навыки социального поведения и применение их в повседневной жизни, развитие у подростков стремления к самореализации. В ходе реализации проекта было организовано проведе-

ние встреч с ветеранами, различных конкурсов, соревнований, игр, акций, вахты-памяти. Проект был рассчитан на 1 месяц, занятия проводились 3–4 раза в неделю.

Создание условий для профилактики социальной дезадаптации и правонарушений, а также формирования социально приемлемых форм поведения у подростков было организовано в рамках проекта «Профилактика социальной дезадаптации и правонарушений». Программа социального проекта дала возможность участникам учиться на своем прошлом опыте и планировать, представлять будущее, включала в себя ряд блоков:

1. Снижение враждебности во взаимоотношениях со сверстниками.
2. Профилактика употребления ПАВ.
3. Повышение стрессоустойчивости.
4. Формирование ответственного поведения.

Методы и средства, использованные в работе: имитационные и ролевые игры; элементы групповой дискуссии; лекции, беседы; анализ конкретных ситуаций; психологические упражнения; конкретные модели поведения.

Занятия проводились 1 раз в неделю с продолжительностью 1–1,5 часа. Темы занятий варьировались в зависимости от уровня осведомленности участников и актуальности для них данной проблемы.

Таким образом, формирование социальной ответственности подростков было организовано с помощью проектов «Дорогами добра и толерантности», «Модно – не курить», «Парк Дружбы», «Ветеран – подростку, подросток – ветерану», «Профилактика социальной дезадаптации и правонарушений». Включение подростков в проектную деятельность можно рассматривать в качестве одного из средств развития у них социальной ответственности.

По итогам экспериментальной работы выявлена тенденция к изменению уровней сформированности социальной ответственности подростков в позитивную сторону: выявлено преобладание среднего и высокого уровней сформированности социальной ответственности.

Главный итог проведенного исследования состоит в том, что подростки при охарактеризованных выше условиях уже на школьной скамье ответственным поведением, качеством своей деятельности доказывают свою готовность к принятию ответственности за себя и свои поступки. Будучи школьниками, они учатся успешно решать свои повседневные задачи и обретают способность поступать ответственно в различных жизненных обстоятельствах. Именно это убеждает нас в полной возможности и настоятельной необходимости такого формирования личности подростков, при котором они бы не только хотели, но и действительно умели ответственно, самостоятельно в общественно созидательном плане решать сложные жизненные задачи.

#### **Список использованных источников**

1. Бобкова, Е. Н. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у старших школьников : дис. ... канд. пед. наук / Елена Николаевна Бобкова. – Кострома : КГУ, 2004. – 157 с.

2. Василенко, И. В. Социальная ответственность: методологический анализ / И. В. Василенко // Вестник ВолГУ. Серия 7. – 2008. – № 1 (4). – С. 7–13.
3. Гузенко, Н. В. Проектная деятельность как средство развития социальной ответственности младших подростков : дис. ... канд. пед. наук / Наталья Владимировна Гузенко. – Архангельск : АрГУ, 2003. – 205 с.
4. Дементий, Л. И. Содержание социальных представлений об ответственности на разных этапах становления личности / Л. И. Дементий // Вестник НГУ. Серия Психология. – 2010. – № 2 (4). – С. 38–43.
5. Иванова, И. В. К вопросу о подходах к изучению категории «социальная ответственность» / И. В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 77–83.
6. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2003. – 110 с.
7. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И. С. Сергеев. – М. : Дашков, 2005. – 258 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2015. – 32 с.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ МЕЖДОМЕТИЯ, ЗАМЕЩАЮЩИЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ (НА ПРИМЕРЕ АХ – АХАНИЕ – АХИ)**

**Т. И. Тарелкина**

Московский государственный педагогический университет  
г. Москва, Россия

Традиционно под междометием понимается неизменяемая часть речи, которая выражает эмоции и волеизъявления, но при этом не называет их [10, с. 259–261; 11, с. 341; 17, с. 732; 20, с. 158]. Слова этой части речи характеризуются синтаксической обособленностью, не служат для связи слов в высказывании, не вносят в его состав добавочных смысловых оттенков и вследствие этого могут быть опущены без нарушения грамматической целостности предложения [1, с. 332–333; 4, с. 16; 7, с. 40; 10, с. 261–262; 15, с. 99; 22, с. 67].

При замещении в составе высказывания знаменательных слов, относящихся к разным грамматическим классам, междометие является членом предложения (например: *И се – равнину оглашая, / Далече грянуло ура!* / Полки увидели Петра (А. Пушкин); *Татьяна – ах!* – а он реветь (А. Пушкин)), приобретая при этом грамматические свойства той части речи, в функции которой оно употребляется [19, с. 41; см. также: 5, с. 30; 8, с. 108–110; 12, с. 160; 21, с. 17].

Для ряда исследователей (Л. В. Щербы, А. И. Германовича, О. М. Ким, Е. В. Середы) изменение синтаксической функции междометия в составе высказывания является основанием для перехода междометия в другой грамматический разряд: если междометие находится в позиции члена предложения, оно междометием уже не является [5, с. 30; 6, с. 87–95; 9, с. 122; 18, с. 71–83; 22, с. 67–68].

В случаях, когда междометие замещает в предложении другую часть речи, речь идёт прежде всего о функции междометия в качестве этой части речи, а не о процессе переходности [2, с. 30; 3, с. 16–17; 8, с. 108; 10, с. 262; 19, с. 38–41]. Вопрос о транспозиции в системе междометий представляет серьёзную лингвистическую проблему.

Для эмоциональных междометий, выражающих душевное состояние человека и его эмоции (например, *ах*, *увы*, *эх*, *ой* и др.), наиболее характерно употребление в качестве имени существительного [19, с. 41].

В связи с вышеуказанными особенностями необходимо исследовать случаи употребления эмоционального междометия *ах* в качестве существительного.

В предложениях *Врач-психиатр Федор Усольцев, лечивший Михаила Врубеля, писал о своем гениальном больном: «Я видел его на крайних ступенях возбуждения и спутанности, болезненного подъема чувства и мысли, головокружительной быстроты идей». Чтобы чуть-чуть оторваться от земли и вырвать у мира потрясенное «Ах!», нужно уметь летать. Не только во сне, но и наяву* (Е. Светлова. Прекрасное безумие (2003) // «Совершенно секретно», 2003.05.05); *Опустив голову – чтобы никого не видеть, и – неслышно ступая, он стал выходить из автобуса. Сапожков услышал вдруг: «ах!» и поднял голову: зрачки тещи закатились, и она упала в обмороке на землю* (Ю. Петкевич. Явление ангела); *Напряженное молчание в зале служило ему лучшим аккомпаниментом. – А что такое Черта? – Черта – это страх. Всеобщее «ах» было ему ответом* (С. Осипов. Страсти по Фоме. Книга третья. Книга Перемен) [13] намечается переход междометия *ах* в имена существительные. Рассматриваемое междометие приобретает грамматические категории падежа (винительного и именительного), рода (*потрясённое «Ах!»*, *восторженное – «Ах!»*, *всеобщее «ах»*), выполняет в предложении синтаксические функции прямого дополнения (*вырвать «Ах!»*, *услышал «ах!»*) и подлежащего (*пока «Ах!» не вылетает из него, «ах» было ответом*) [8, с. 108; 10, с. 262; 18, с. 72; 19, с. 38]. Исследуемое междометие возможно заменить абстрактным существительным *аханье*: *вырвать потрясённое «Ах!» = вырвать потрясённое аханье, услышал «ах!» = услышал аханье, всеобщее «ах» было ответом = всеобщее аханье было ответом*. В приведённых примерах междометие ведёт себя как несклоняемое существительное типа *пальто* или *кофе*, а грамматические категории падежа и рода легко определить исходя из контекста.

Обычно субстантивированному междометию свойственно употребление в среднем роде, что обусловлено предельной абстрактностью состояния, характеризующего междометием, его неизменяемостью и отсутствием грамматических показателей [19, с. 39]. Однако междометие *ах* в некоторых высказываниях, например: *Нечеловеческим усилием я разжал пальцы – нож, звеня, запрыгал по полу. Всеобщий «А-ах!» – девушка сомкнула веки, что-то сделала с собой, лицо ее стало настоящим, дрогнули губы, и когда она открыла глаза, то в глазах этих были испуг и неистовая жалость* (А. Лазарчук. Все, способные держать оружие...); *«Слово Твердо» – латинскими буквами. «SLOVO TVERDO». «Пароль*

принят». Дружный **ах** за спиной (А. Лазарчук. Все, способные держать оружие...) [13] окказионально употребляется как имя существительное мужского рода: *всеобщий «А-ах!»*, *дружный ах*. Подобное поведение междометия объясняется возможностью замены существительными *возглас* или *вскрик*: *всеобщий «А-ах!»* = *всеобщий вскрик*, *дружный ах* = *дружный возглас*.

В качестве полновесного имени существительного *ах* употребляется только во множественном числе – *ахи*, сближаясь данной особенностью с существительными *pluralia tantum* (например, *ножницы*, *будни*). Представленный переход *ах* (межд.) → *ах* (сущ.) зафиксирован в Большом толковом словаре и Толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой: **Ахи**, сущ. (*разг.*) ‘восклицания «ах», аханье: *Довольно ахов; Ахами да охами делу не поможешь*’ [14, с. 53; см. также: 16, с. 31].

Основания для отнесения слова *ахи* к именам существительным следующие:

1) изменение по падежам [12, с. 160; 18, с. 72; 21, с. 15], зафиксированное в текстах: *Из зала раздался испуганный возглас Марии Петровны Лилиной, еще чьи-то «ахи», но пары продолжали двигаться в том же ритме* (С. Пилявская. Грустная книга); *Спустился он к пруду, сделал буквально несколько шагов, все замерли, ждут от него ахов, чуть ли не сцены из «Русалки»* (Д. Гранин. Зубр) [13]; *Лидия давно уже привыкла к его ахам и вздохам* (экспериментально созданная конструкция); *Не понимая того, что творческий человек <...> настолько отрешался от всего, вокруг происходящего, что никаких разговоров, никаких посторонних звуков не слышал, а если и слышал отдельные охи, ахи и слова, то лишь как невнятный шум, как отдаленный гул морского прибоя* (В. Войнович. Монументальная пропаганда // «Знамя», 2000); *Если говорить или писать спокойно, то о том же самом можно сказать гораздо больше, чем с истерическими ахами и восторгами* (З. Масленикова. Разговоры с Пастернаком); *Кузмин вообще много влиял на поэзию прошлого века <...>: некоторые его интонации можно уловить и в жеманных ахах Кушнера, и в верлибрах Померанцева, и в аллитерационном барокко Пурина* (К. Кобрин. Письма в Кейптаун о русской поэзии. Письмо Шестое и последнее // «Октябрь», 2001) [13];

2) синтаксические функции, свойственные именам существительным:

а) подлежащего: *После того как проходило первое потрясение, начинались крики, ахи, визг, прыганье, хлопанье в ладоши* (Е. Душечкина, Л. Берсенева. Три века русской елки // «Наука и жизнь», 2007) [13];

б) дополнения: *Я видела только внешнюю, блестящую сторону успеха – поклонение, цветы, аплодисменты, «охи» и «ахи»* (Л. Гурченко. Аплодисменты); *Не помню я и охов и ахов по поводу расстрелянных чеченских детей, женщин, стариков, расстрелянных федеральными солдатами во время зачисток, когда все делалось по принципу «кто не спрятался – я не виноват»* (Пострадавшим нужна реабилитация. Обратная связь (2002) // «Известия», 2002.10.30) [13];

в) несогласованного определения: *Одна экзотическая диковина с длинными колючками, которую я тайком, за пазухой переправила через все кор-*

доны, возвращаясь из заграничного вояжа, еще вчера служила главным украшением сада, предметом моей гордости, и я с удовольствием пожинала заслуженный урожай охов и **ахов** (А. Сапелин. Балансируя на грани возможного (2003) // «Ландшафтный дизайн», 2003.07.15); *Надо признать, что своей прямотой и веселым сквернословием он внес струю свежего мусорного московского ветра в наши «бомонные» «петербургские» сборища с их филармоническими беседами и церемонными «ахами» об утраченном серебряном веке* (Александр Городницкий. «И жить еще надежде») [13];

г) обстоятельства образа действия: ... *А кормилица моя, Серафима Кондратьевна, которую матушка мне подарила, когда я в Корпусе закончил, сурово, без охов и ахов, меня с того света вытаскивала* (Б. Васильев. Картежник и бретер, игрок и дуэлянт) [13].

Таким образом, междометие *ах* стремится к полному переходу в имя существительное. В случаях, когда *ах* в тексте возможно заменить существительным *аханье* (например: *А Галочка играла опять и опять! То угадывала, где шарик, и принимала поздравления и комплименты собравшейся вокруг небольшой, но плотной толпы, то ошибалась, и тогда раздавалось горестное «а-ах...» (= горестное аханье)* (Н. Катерли. Брызги шампанского (1998) // «Звезда», 2000) [13], оно приобретает грамматическую категорию рода и отождествляется носителями языка с несклоняемым именем существительным. Междометное существительное *ахи*, распространённое в разговорной речи, полностью перешло в разряд имён существительных, что подтверждено данными толковых словарей, и обладает формами словоизменения, грамматическими категориями числа и падежа, синтаксическими функциями подлежащего, дополнения, обстоятельства и несогласованного определения, присущими именам существительным.

#### Список использованных источников

1. Бабаева, Р. И. Вначале было междометие ... (о лингвистическом статусе междометий на материале немецкого языка) / Р. И. Бабаева // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. X. – № 2. – С. 331–338.
2. Баудер, А. Я. Лексико-семантический аспект явлений переходности в системе частей речи / А. Я. Баудер // Переходность и синкретизм в языке и речи: Межвуз. сб. научн. тр. – М. : Прометей, 1991. – С. 22–31.
3. Баудер, А. Я. Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка и смежные явления / А. Я. Баудер // Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка : Межвуз. сб. научн. тр. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – С. 13–19.
4. Буланин, Л. Л. Трудные случаи морфологии / Л. Л. Буланин. – М. : Просвещение, 1976.
5. Германович, А. И. Междометие как часть речи / А. И. Германович. – 1941. – № 2. – С. 28–31.
6. Германович, А. И. Междометия русского языка : Пособие для учителя / А. И. Германович. – Киев : Издательство «Радянська школа», 1966.
7. Давыдов, И. И. Грамматика русского языка / И. И. Давыдов. – СПб., 1849.

8. Карпов, Л. П. Междометия в составе русского предложения / Л. П. Карпов // Русский язык в школе. – 1971 – № 1. – С. 108–110.
9. Ким, О. М. Транспозиция на уровне частей речи и явление омонимии в современном русском языке / О. М. Ким. – Ташкент, 1978.
10. Колесникова, С. М. Современный русский язык. Морфология / С. М. Колесникова. – М. : Юрайт, 2015.
11. Краткая русская грамматика. – М. : Русский язык, 1989.
12. Мигирин, В. Н. Очерки по теории процессов переходности в русском языке / В. Н. Мигирин. – Бельцы, 1971.
13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorgo.ru> (дата обращения: 23.04.2016).
14. Новейший большой толковый словарь / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт; М. : Рипол классик, 2008.
15. Овсянко-Куликовский, Д. Н. Грамматика русского языка / Д. Н. Овсянко-Куликовский. – М., 1908.
16. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : ООО А ТЕМП», 2013.
17. Русская грамматика : в 2 т. – М., 2005. – Т. 1.
18. Серeda, Е. В. Морфология современного русского языка. Место междометий в системе частей речи / Е. В. Серeda. – М. : Флинта; Наука, 2005.
19. Тарелкина, Т. И. Употребление междометий в функциях других частей речи / Т. И. Тарелкина // Высшая школа. – 2015. – № 9. – С. 38–41.
20. Учеваткин, А. А. Междометие как объект лингвистических исследований / А. А. Учеваткин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 1. – С. 157–159.
21. Шигуров, В. В. Переходные явления в области частей речи в синхронном освещении / В. В. Шигуров. – Саранск : Изд-во Саратовского университета; Саранский филиал, 1988.
22. Щерба, Л. В. О частях речи в русском языке / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М. : Учпедгиз, 1957. – С. 63 – 84.

## **МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ**

**Н. Ю. Таютова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

На современном этапе социально-экономического развития закономерной становится тенденция информатизации дошкольного образования. Как отмечает О. А. Сурова, внедрение и распространение информационных и коммуникационных технологий в этой сфере способствует более эффективному решению психолого-педагогических задач на информационно-технологической основе. По мнению автора, основная цель педагогического направления информатизации дошкольного образования – «обеспечить всестороннее развитие ребенка-дошкольника и подготовить его к жизнедеятельности в современном информационном обществе» [6, с. 114].

Один из перспективных аспектов реализации педагогического направления информатизации дошкольного образования связан с применением мультимедийных технологий.

Мультимедийные технологии – это совокупность приемов, методов, способов и средств сбора, накопления, обработки, хранения, передачи, продуцирования аудиовизуальной, текстовой, графической информации в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с информационной системой [4].

Особенность мультимедийных технологий связана с тем, что они основаны на одновременном использовании различных средств представления информации. Это позволяет педагогам дошкольного образования моделировать разнообразные игровые и учебные ситуации, стимулировать познавательную активность воспитанников. Использование мультимедиа в условиях дошкольной образовательной организации способствует обогащению детей разнообразными знаниями в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, психологически облегчает процесс усвоения, возбуждая интерес к предмету познания [5].

В детских садах мультимедиа могут быть представлены в виде компьютерных программ, слайд-фильмов, презентаций, электронных энциклопедий и др. Применение в них графики, звука, цвета, анимационных эффектов позволяет обогатить опыт дошкольников в той или иной области. С помощью мультимедийных технологий появляются новые возможности изучения материала, а обеспечение наглядности способствует его лучшему усвоению. В работе Е. Врениевой отмечается расширение возможности изучения материала с помощью мультимедийных технологий. По ее мнению, использование мультимедийных презентаций в дошкольном учреждении обеспечивает наглядность, способствующую восприятию и лучшему запоминанию материала за счет одновременного использования графической, текстовой и аудиовизуальной информации [2].

Как считает Н. В. Бочарова, применение компьютерной техники позволяет сделать познавательную деятельность детей более привлекательной, современной, осуществлять индивидуализацию образования, объективно и своевременно проводить анализ и подводить итоги учебно-воспитательной работы [1].

В дошкольных образовательных организациях педагоги используют мультимедийный проектор, проекционный экран или компьютер с монитором с большой диагональю. Мультимедийные компьютерные программы обычно приобретают готовыми, а презентации могут разработать и сами педагоги, так как это не требует углубленных знаний в области информационных и коммуникационных технологий. Например, воспитатель может создать фильм или презентацию, учитывая особенности своих воспитанников, цели и задачи, поставленные на конкретном занятии.

В настоящее время мультимедийные технологии широко используются при ознакомлении детей дошкольного возраста с разными видами изобразительного искусства (живопись, архитектура, скульптура, графика, декоративно-прикладное искусство). Особенно популярны такие компьютерные программы



по изобразительному искусству, как «Образ ребенка в живописи», «Музеи России», «Искусство Гжели», «Дымковская игрушка» и др.

По мнению О. А. Краснобаярова, компьютерные продукты вызывают интерес у детей за счет реалистичности и динамичности изображения, использования анимации. Автор также отмечает возможность их применения при дистанционном обучении. Педагог, предлагая родителям диски с фильмами или презентациями для закрепления дома, дает возможность ребенку, пропустившему много занятий, получить необходимые ему знания и умения [3].

Одним из очевидных достоинств применения мультимедийных средств является усиление наглядности. Использование наглядности тем более актуально, что в детских садах зачастую отсутствует необходимый набор таблиц, схем, репродукций, иллюстраций. В таком случае проектор может оказать неоценимую помощь. Однако достичь ожидаемого эффекта можно лишь при соблюдении определенных требований к предъявлению наглядности. Используя мультимедийные технологии, педагогу необходимо детально продумать последовательность подачи изображений на экран, чтобы обучающий эффект был максимальным.

Использование мультимедийных технологий при знакомстве дошкольников с разными видами изобразительного искусства дает возможность обеспечить не только аудиальное, но и визуальное восприятие информации; обеспечивает последовательность изучения тем; дает возможность рассмотреть мелкие детали, достоинства художественного произведения; позволяет заинтересовать детей. Применение мультимедийных технологий повышает интерес и внимание детей, формирует мотивационную, интеллектуальную и операционную готовность к последующим действиям. Таким образом, мультимедийные технологии являются одним из эффективных средств ознакомления детей дошкольного возраста с различными видами изобразительного искусства. Они позволяют сделать воспитательно-образовательный процесс более привлекательным и современным. Демонстрация фото, видео и аудио материалов о шедеврах архитектуры, скульптуры, живописи, графики, предметах декоративно-прикладного искусства, сопровождаемых эффектами анимации, позволяет в занимательной форме приобщить детей к миру прекрасного.

#### **Список использованных источников**

1. Бочарова, Н. В. Мультимедийные пособия для дошкольников : создание и применение / Н. В. Бочарова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – № 7. – С. 75–78.
2. Вренева, Е. Мультимедийные технологии на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи / Е. Вренева // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 12. – С. 32–36.
3. Краснобаярова, О. А. Внедрение ИКТ в образовательный процесс ДОУ / О. А. Краснобаярова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – № 9. – С. 113–118.
4. Лавина, Т. А. Непрерывная подготовка учителей в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности : монография / Т. А. Лавина. – М. ; Чебоксары, 2006. – 171 с.

5. Сулова, О. А. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Сулова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 57 с.
6. Сулова, О. А. Ключевые направления информатизации дошкольных образовательных учреждений / О. А. Сулова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2007. – № 1 (53). – С. 112–117.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**С. С. Терентьев**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

В связи с растущей электронизацией и компьютеризацией всех сфер жизни общества: промышленности, науки, образования, культуры актуальной стала задача овладения компьютерной грамотностью как базой для создания и использования компьютерных технологий.

Компьютерная грамотность предполагает владение минимальным набором знаний и навыков работы на компьютере, использования средств вычислительной техники; понимание основ информатики и значения информационной технологии в жизни общества [5].

Процесс овладения компьютерной грамотностью требует ответственного подхода, особенно на ступени дошкольного образования [3].

В (СанПин 2.4.1.3049-13 (с изм. от 04.04.2014)) Санитарно-эпидемиологических требованиях к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций указано, что занятия с использованием компьютеров для детей 5–7 лет следует проводить не более одного в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, в среду и в четверг. После занятия с детьми дошкольного возраста необходимо проводить гимнастику для глаз. Непрерывная продолжительность работы с компьютером на развивающих игровых занятиях для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6–7 лет – 15 минут. Для детей, имеющих хроническую патологию, часто болеющих (более 4 раз в год), после перенесенных заболеваний в течение 2 недель продолжительность занятий с компьютером должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет – до 10 мин. [4].

Использование компьютера для обучения и развития детей дошкольного возраста можно условно разделить на: непосредственное и опосредованное.

### **1. Опосредованное обучение и развитие.**

Возможности, предоставляемые сетевыми электронными ресурсами, позволяют решить ряд задач, актуальных для специалистов, работающих в системе дошкольного образования: это дополнительная информация к печатным изданиям; это разнообразный иллюстративный материал, как статистический, так и динамический (анимации, видеоматериалы);

## 2. Непосредственное обучение.

Развитие компьютерной грамотности у детей дошкольного возраста осуществляется, прежде всего, в игровом занятии.

Компьютерные игры являются одним из важнейших методов организации педагогического процесса. Основное отличие компьютерной игры в том, что она имеет четко поставленную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, который может быть обоснован, выделен и характеризуется учебно-познавательной направленностью.

Как отмечают учёные, компьютерные игры достаточно разнообразны. Их различают по дидактическим целям; организационной структуре; степени законченности, возрастным возможностям использования; специфике содержания и т.д.

Кратко охарактеризуем несколько из них.

Развивающие игры предназначены для формирования и развития у детей общих умственных способностей: целеполагания, фантазии, воображения. В них нет явно заданной цели так как они являются инструментами для развития творчества и самовыражения ребенка. К программам этого типа относятся:

– графические редакторы, «рисовалки», «раскраски», конструкторы, предоставляющие возможность свободного рисования на экране прямыми и кривыми линиями, контурными и сплошными геометрическими фигурами и пятнами, закрашивания замкнутых областей, вставки готовых рисунков, стирания изображения;

– простые текстовые редакторы для ввода, редактирования, хранения и печати текста;

– «конструкторы сред» с разнообразными функциональными возможностями свободного перемещения персонажей и других элементов на фоне декораций, в том числе те, которые служат основой создания «режиссерских» компьютерных игр; «музыкальные редакторы» для ввода, хранения и воспроизведения простых (чаще одноголосых) мелодий в нотной форме записи;

– «конструкторы сказок», совмещающие возможности элементарных текстового и графического редакторов [1].

Обучающие игры – это игровые программы дидактического типа, в которых ребёнку в игровой форме предлагается решить одну или несколько дидактических задач. К этому классу относятся игры, связанные с формированием у детей начальных математических представлений; с обучением азбуке, слоگو- и словообразованию, письму через чтение и чтению через письмо, родному и иностранным языкам; с формированием представлений по ориентации на плоскости и в пространстве; с эстетическим, нравственным воспитанием; экологическим воспитанием; с основами систематизации и классификации, синтеза и анализа понятий.

В играх-экспериментах цель и правила игры не заданы явно, а скрыты в сюжете или способе управления. Поэтому ребенок, чтобы добиться успеха в решении игровой задачи, должен путем поисковых действий прийти к осознанию цели и способа действия в игре.

В играх-забавах не содержатся в явном виде игровые задачи или задачи развития. Они просто предоставляют возможность детям развлечься, осуществить поисковые действия и увидеть на экране результат в виде какого-либо «микромультика».

К компьютерным диагностическим играм можно отнести игры развивающие, обучающие, эксперименты. По способу решения компьютерных задач можно многое сказать о ребенке.

Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей.

Использование на занятиях мультимедийных презентаций позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыслительной деятельности, гуманизации содержания обучения и педагогических взаимодействий, реконструкции процесса обучения и развития с позицией целостности.

Итак, использование средств информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития ребенка дошкольного возраста достаточно простым и эффективным, освободит от рутинной ручной работы, откроет новые возможности раннего образования [1].

#### **Список использованных источников**

1. Булгакова, Н. Н. Знакомство с компьютером в детском саду: (Опыт прогимназии № 2 г. Воронежа) / Н. Н. Булгакова // Информатика. – 2001. – № 18. – С. 16–17.
2. Габдуллина, З. М. Развитие навыков работы с компьютером у детей 4–7 лет. Планирование занятий, рекомендации и консультации, дидактический материал / З. М. Габдуллина. – Волгоград, 2010. – 139 с.
3. Новоселова, С. Новая информационная технология в работе с дошкольниками. Применима ли она? / С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 9. – С. 73–76.
4. СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» ПОСТАНОВЛЕНИЕ от 15 мая 2013 г. № 26 Зарегистрировано в Минюсте России 29 мая 2013 г. № 28564
5. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org>

# КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

А. В. Тимонькина<sup>15</sup>

ФБГОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»  
г. Саранск, Россия

В условиях динамичной бизнес-среды, непрерывных изменений и увеличений факторов риска успешная экономическая деятельность предполагает особое внимание к проблемам обеспечения экономической безопасности хозяйствующих субъектов.

Следует отметить, что поднимаемая проблема нова как с теоретической, так и с практической точек зрения. В этой связи предоставляется необходимым уточнение самой сущности, а также содержания категории «экономическая безопасность организации». Обратимся к одному из наиболее распространенных подходов, который определяет экономическую безопасность как состояние, являющееся результатом обеспечения эффективного использования корпоративных ресурсов для предотвращения угроз устойчивому функционированию предприятия в настоящее время и в будущем [8, с. 140–144].

Для обеспечения бескризисного развития организация (предприятие) должна следить за состоянием функциональных составляющих, формирующих систему экономической безопасности. Каждая из них представляет собой ключевое направление обеспечения экономической безопасности. Структура функциональных составляющих экономической безопасности организации может быть представлена следующим образом:

- финансовая;
- интеллектуальная и кадровая;
- технико-технологическая;
- политико-правовая;
- экологическая;
- информационная;
- силовая.

Каждый из перечисленных элементов характеризуется собственным содержанием, набором критериев и способами обеспечения. В рассмотренной структуре важное значение имеет кадровая составляющая. Она ориентирована на предотвращение угроз и негативных воздействий на экономическую безопасность предприятия со стороны персонала. Кадровая безопасность занимает доминирующее положение по отношению к другим элементам системы безопасности организации, так как она «работает» с персоналом, кадрами, а они в любой составляющей первичны. В современной научной литературе встреча-

---

<sup>15</sup> Научный руководитель: И. Е. Илякова, канд. экон. наук, доцент кафедры экономической теории ФБГОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева».

ются различные точки зрения относительно значения кадровой составляющей. Так можно выделить четыре основные концепции кадров:

1. Отождествление кадров и трудовых ресурсов. В рамках этой концепции рассматривается не человек, а лишь его функция. Труд (живая рабочая сила) измеряется рабочим временем и зарплатой.

2. Отождествление кадров и персонала. С этой точки зрения человек рассматривается через формальную роль – должность.

3. Человек – как условие существования организации. Тут человек – главный субъект организации и особый объект управления, который не может рассматриваться как «ресурс». В соответствии с этой концепцией стратегия и структура организации строятся исходя из желаний и способностей человека.

4. Кадры – как невозобновляемый ресурс. Здесь отмечается особая важность человеческого капитала, который определяется как экономическая оценка способностей человека, включающих его талант, образование, приобретенную квалификацию, врожденные способности, приносить ему доход [3, с. 34–35].

Таким образом, среди данных концепций необходимо отметить, что первый и второй подходы не соответствуют принципам экономической безопасности организации. В основе обеспечения кадровой безопасности должны лежать отдельные положения последних двух, так как именно они обеспечивают условия существования и работы предприятия.

Уровень кадровой безопасности определяется накопленными в организации знаниями, профессиональным опытом, навыками и деловой репутацией на рынках. Это предполагает использование организационно-экономических механизмов обеспечения кадрового потенциала. Одновременно персонал выступает как источник угроз экономической безопасности. Так, например, к внутренним негативным воздействиям относятся действия (умышленные или неосторожные) сотрудников предприятия:

- слабая организация системы управления персоналом;
- слабая организация системы обучения;
- неэффективная система мотивации;
- снижение количества рационализаторских предложений и инициатив;
- уход квалифицированных сотрудников;
- некачественные проверки кандидатов при приеме на работу.

К внешним опасностям относятся:

- лучшие условия мотивации у основных конкурентов;
- нацеленность конкурентов на переманивание ценных сотрудников;
- давление на персонал извне;
- неотслеживаемые и непрогнозируемые изменения во внешней экономической среде;
- попадание сотрудников в различные виды зависимости.

Перечисленные негативные воздействия оказывают влияние на внутренние экономические процессы предприятия.

Для минимизации рисков и эффективной нейтрализации угроз кадровой безопасности организациям необходимо формировать соответствующий обеспечивающий механизм. В общем виде он может включать выбор и применение методов, способов и инструментов мониторинга и противодействия возникающим угрозам кадровой безопасности в таком сочетании, при котором достигается максимальный результат при минимальных затратах.

В рамках процесса обеспечения кадровой безопасности большое значение имеет системный анализ содержания работы с персоналом. Обеспечить устойчивые конкурентные преимущества на внешнем и внутреннем рынках и, следовательно, нормальное развитие может только та компания, кадровая политика которой будет построена на систематическом анализе внешней и внутренней среды, точно отражающей концепцию развития.

В рамках изучения мониторинга кадровой составляющей как инструмента обеспечения экономической безопасности необходимо рассмотреть систему соответствующих показателей (таблица 1).

Таблица 1

#### Индикаторы кадровой безопасности предприятия

Показатель	Пороговое значение
Уровень соответствия профессионально-квалификационных качеств работников требованиям рабочего места	100 %
Уровень соответствия деловых и личностных качеств работников	100 %
Численность работников по категориям и должностям	*
Удельный вес работников аппарата управления и руководителей в общей численности персонала	20 %
Удельный вес работников старше 50 лет	20 %
Коэффициент текучести кадров	5 %
Коэффициент внутренней мобильности персонала	10 %

[8, С. 143]

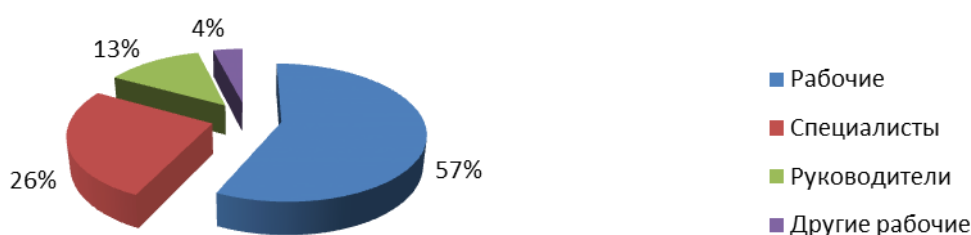
Рассмотрим практические аспекты использования предлагаемого подхода для диагностики кадровой безопасности. В качестве объекта исследования нами выбрана крупнейшая отечественная компания корпоративного типа, основными видами экономической деятельности которой являются геологоразведка, добыча, транспортировка, хранение, переработка и реализация газа, газового конденсата и нефти – ПАО «Газпром». Выбранное предприятие является самой крупной газодобывающей компанией в мире. ПАО «Газпром» располагает крупнейшими в мире запасами природного газа, которые составляют около 20 % разведанных мировых запасов и 60 % – российских. Более 80 % разведанных запасов сосредоточено в Западной Сибири, которая является основным газодобывающим регионом. В настоящее время организациями ПАО «Газпром» добывается около 20 % мирового и 88 % российского газа. Из них более 92 %

на месторождениях Западной Сибири, расположенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа [11].

Руководствуясь конвенциями Международной организации труда, ПАО «Газпром» реализует следующие принципы работы с персоналом:

- свободу объединения и действительное признание права на ведение коллективных переговоров;
- упразднение всех форм принудительного или обязательного труда;
- недопущение дискриминации в области труда и занятий.

Газпром соблюдает международные стандарты в вопросах оплаты труда, продолжительности рабочего дня, обеспечение безопасных условий труда и другие. По состоянию на 31 декабря 2014 г. списочная численность работников компании ПАО «Газпром» составила 459,6 тыс. человек.



**Рис. 1.** Структура персонала ПАО «Газпром» по категориям занятых [10].

Пороговое значение показателя «Удельный вес работников аппарата управления и руководителей в общей численности персонала» составляет 20 %. Из диаграммы видно, что доля руководителей не превышает данное значение и составляет 13 % от всей численности персонала, следовательно, структура персонала не подвержена угрозам с точки зрения данного индикатора.

Согласно рассмотренной системе индикаторов кадровой безопасности удельный вес работников старше 50 лет не должен превышать 20 %. Фактически сложившуюся ситуацию отражает таблица 2.

Таблица 2

**Распределение персонала по возрастным группам в 2012–2014 гг., %**

Год	Возрастные группы			
	До 30	30–40	40-50	Свыше 50
2012	19	27	29	25
2013	19	28	28	25
2014	18,5	29	27	25,5

[11]

Из предоставленной информации следует, что на протяжении нескольких лет удельный вес работников старше 50 лет превышал пороговое значение, ко-



торое составляет 20 %. В перспективе это может оказать влияние на показатель обеспеченности компании в персонале. Кроме того, такая ситуация способна спровоцировать негативные последствия не только в кадровой структуре, но и в финансовой составляющей.

Динамика движения в компании кадров отслеживается посредством регистрации уволившихся работников и вновь прибывших на освободившиеся должности. Согласно статистическим данным, в большинстве случаев увольнение сотрудников происходит в первые 2–3 недели работы. Коэффициент текучести кадров в ПАО «Газпром» составил в 2013 г. – 10,5 %, в 2012 г. – 15,4 % (в 2011 г. – 15,8 %) при пороговом значении данного показателя 5 %. Потенциальными причинами увольнения могут быть неудовлетворенность работников занимаемыми должностями (рабочим местом); несоответствие личных и деловых качеств потребностям компании; низкий уровень заработной платы и другие.

В ПАО «Газпром» внедряются передовые методики в области организационного развития, позволяющие достигнуть оптимального значения численности, а также снизить трудозатраты путем внедрения новых технологий в области автоматизации производственных процессов.

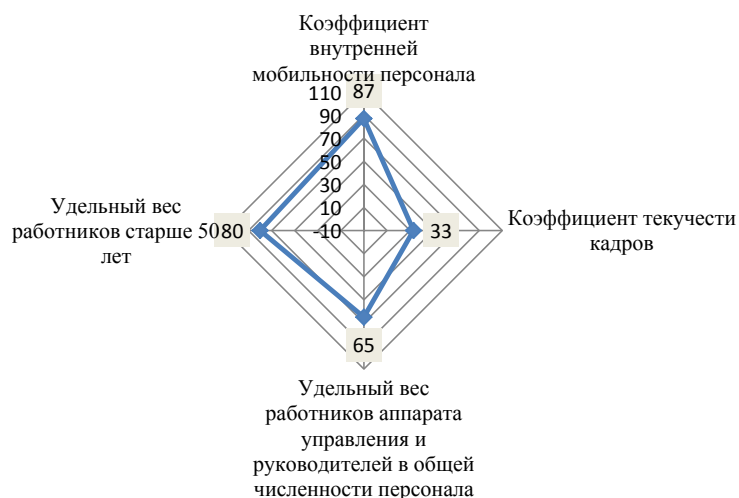
Для диагностики экономической безопасности предприятия с точки зрения состояния кадрового потенциала воспользуемся индикативным анализом, т.е. определение степени соответствия фактических с пороговыми значениями показателей-индикаторов.

Таблица 3.

#### Индикативный анализ показателей кадровой безопасности

Показатель	Пороговое значение (не более), %	Фактическое значение, %	Оценка показателя
Удельный вес работников аппарата управления и руководителей в общей численности персонала	20	13	65
Удельный вес работников старше 50 лет	20	25	80
Коэффициент текучести кадров	5	15,4	32,46
Коэффициент внутренней мобильности персонала	10	8,7	87

На основе полученных оценок по исследуемым индикаторам построим лепестковую диаграмму с целью наглядного отображения сложившейся ситуации, выявления рискообразующих факторов и слабых мест кадровой политики, определения степени проявления кризисных тенденций и диагностики уровня риска (см. рисунок 2).



**Рис. 2.** Показатели кадровой безопасности

Таким образом, коэффициент внутренней мобильности персонала находится в зоне «умеренного риска». Пороговое значение незначительно превышает реальное значение не более, чем в 1,6 раза. Такая ситуация типична для ряда индикаторов и не предоставляет значительных угроз для экономической безопасности предприятия. А вот коэффициент текучести кадров соответствует зоне «критического риска». Это способствует развитию кризисных явлений в компании и требует стратегических решений для постепенного выхода в более безопасную зону. Показатель «удельный вес работников старше 50 лет» имеет место в зоне «значительного риска», отметим, что быстрое изменение ситуации достаточно затруднительно. Показатель «удельного веса управленческого персонала» соответствует зоне безопасности (стабильности).

С учетом результатов диагностики считаем возможным выявить, что кадровая политика ПАО «Газпром» должна быть нацелена на:

- поиск основных причин, которые ведут к неудовлетворенности работы персонала, и выработка мероприятий по их устранению;
- оптимизация организационной структуры;
- внесение изменений в систему управления организации;
- перевод сотрудника на должность, которая соответствует его профессиональной подготовке;
- присвоение квалификационного разряда;
- построение системы материального стимулирования;
- создание благоприятного психологического климата;
- активизация мероприятий, направленных на привлечение молодых сотрудников;
- использование возможностей института наставничества.

Особенности современного состояния газовой отрасли, наличие элементов кризисных явлений, становление рыночных отношений в экономике России предъявляют особые требования к политике управления кадрами ПАО «Газпром». В этих условиях необходимо существенно повысить целенаправленность управления кадрами, укрепить производственную, технологическую и трудовую дисциплину, обеспечить внедрение современных методов стимулирования трудовой мотивации, контроля за результативностью и качеством труда, достигнуть более тесного взаимодействия этого вида управления с управлением предприятия в целом.

#### Список использованных источников

1. Алавердов, А. Р. Управление кадровой безопасностью организации : учеб. / А. Р. Алавердов. – М. : Маркет ДС. – 2010. – С. 26–28.
2. Знаменский, Д. Ю. Кадровая политика и кадровый аудит организации / Д. Ю. Знаменский, Н. А. Омельченко. – Москва : Юрайт, 2013. – С. 11.
3. Ивановская, Л. В. Кадровая политика и стратегия управления персоналом : учебно-практическое пособие / Л. В. Ивановская. – М. : Проспект, 2013. – С.34–35.
4. Ивановская, Л. В. Управление персоналом организации : Учебник / А. Я. Кибанов, И. А. Баткаева, Л. В. Ивановская. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2013. – С. 6.
5. Илякова, И. Е. Диагностика интеллектуальной и кадровой составляющих экономической безопасности корпорации: угрозы и условия нейтрализации / И. Е. Илякова, О. С. Саушева // НАУКОВЕДЕНИЕ – Т. 7. – 2015. – № 5. – С.11-13.
6. Кибанов, А. Я. Аудит, контроллинг и оценка расходов на персонал : учебно-практическое пособие / А. Я. Кибанов. – Москва : Проспект, – 2014. – С. 22–23.
7. Кибанов, А. Я. Управление персоналом: теория и практика. Кадровая политика и стратегия управления персоналом : учебно-практическое пособие / А. Я. Кибанов. – Москва : Проспект, 2014. – С. 55–57.
8. Кормишкина, Л. А. Экономическая безопасность организации (предприятия) : учебное пособие / Л. А. Кормишкина, Е. Д. Кормишкин, И. Е. Илякова. – 2015. – С. 140–144.
9. Одегов, Ю. Г. Кадровая политика и кадровое планирование / Ю. Г. Одегов, М. Г. Лабаджан. – М. : Юрайт, 2014. – 84 с.
10. Отчет руководства ПАО «Газпром» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gazprom.ru/f/posts/16/616270/2014-mgt-report-ru>
11. Официальный сайт компании ПАО «Газпром». [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.gazprom-neft.ru/annual-reports/2012/Gazprom Neft\\_CSR\\_Report\\_2012\\_rus.pdf](http://www.gazprom-neft.ru/annual-reports/2012/Gazprom%20Neft_CSR_Report_2012_rus.pdf).
12. Фролова, П. С. Стратегия управления кадровой безопасностью организации / П. С. Фролова, Л. С. Егорова, О. Н. Фролова / Генезис экономических и социальных проблем субъектов рыночного хозяйства в России : Научное издание. – Выпуск VII. – Иваново : ИГТА., – 2013. – С. 121–124.

# ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В. В. Толкачёва**

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Современный мир, который нас окружает, полон опасностей, постоянно угрожающих здоровью, жизни нас и наших детей. Никто из нас не застрахован от того, что в любой момент может оказаться в зоне опасного воздействия, тем более ребенок. Преодолеть данное противоречие можно методом формирования у детей дошкольного возраста умения расценивать возникающие угрозы, заранее предвидеть меры защиты, предупредить опасность, обучить малыша осмысленно действовать в какой-либо ситуации. Важно не только беречь ребенка от опасности, но и готовить его к встрече с вероятными трудностями, сформировать представление о наиболее опасных ситуациях, о необходимости соблюдения мер безопасности, прививать ему навыки безопасного поведения в разных условиях совместно с родителями, которые выступают для ребенка примером для подражания.

В Законе Российской Федерации «О безопасности» понятие «безопасность» определяется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз» [3].

Выдающийся американский психолог Абрахам Маслоу разработал пирамиду потребностей. Одной из базовых потребностей человека он выделяет потребность в безопасности. В ходе многолетних исследований Маслоу сделал вывод, что потребность ребенка в безопасности и защищенности является ведущей и доминирующей потребностью ребенка, ее депривация может застопорить или деформировать его дальнейшее развитие. Он считает, что после удовлетворения физиологических потребностей их место в мотивационной жизни человека занимают потребности иного уровня, которые в самом общем виде можно соединить в категорию безопасности (потребность в безопасности; в свободе от страха, в стабильности в защите, тревоги, хаоса, в законе, в ограничении, потребность в структуре, в зависимости, порядке, иные потребности).

Совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами домашнего обихода и переживаний, определяющих мотивы ребенка, – все эти компоненты определяют понятие опыта безопасного поведения детей.

Воспитание и образование играет весомую роль в обеспечении безопасности детей дошкольного возраста. Константин Дмитриевич Ушинский считает, что образование сокращает количество опасностей, которые угрожают нашей жизни, сокращает количество причин страха, предоставляет возможность измерить опасность и определить ее последствия, сокращает напряженность страха ввиду этих опасностей. Важным направлением работы дошкольных образовательных организаций традиционно является поиск оптимальных путей формирования у детей опыта безопасного поведения.

Проблема безопасности детей актуальна всегда, так как в современном мире с каждым днем становится все больше и больше новых источников опасности, накапливаются эмпирические знания, развиваются педагогические теории, обогащается культура людей. Дети считаются наиболее уязвимой частью населения. Узнавая все вокруг себя, дети дошкольного возраста нередко попадают в истории, угрожающие их здоровью, а иногда и жизни. Это и толкает педагогов на необходимость формирования опыта безопасного поведения уже с дошкольного возраста.

Потребность в безопасности в большей степени проявляется у детей. Это обусловлено такими особенностями дошкольников, как восприимчивость, доверительное отношение ко всем взрослым, зависимость от них, открытость в общении и любознательность, несформированность механизмов самосохранения, неумение анализировать окружающую обстановку, делать выводы, умозаключения и прогнозировать последствия действий.

В решении вопроса по формированию опыта безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста главную роль играют родители, которые и должны быть для своего ребенка примером и эталоном поведения. В дошкольном образовательном учреждении и семье должно соблюдаться единство всех требований, предъявляемых к дошкольнику. И тут важно помнить, прежде чем начинать работу с детьми по формированию опыта безопасного поведения, необходимо убедиться, а готов ли родитель сотрудничать с детским садом и компетентен ли он сам в вопросах безопасности. Главное – донести до родителей одно – нельзя требовать от ребенка чего-то, что он сам не всегда соблюдает или выполняет.

Дошкольный возраст – это важный этап в жизни всякого человека. Именно в этом возрасте формируется человеческая личность и закладываются прочные основы опыта жизнедеятельности, здорового образа жизни. Малыш по своим физическим особенностям не в состоянии самостоятельно оценить и определить всю меру опасности своего существования. Поэтому именно взрослый человек должен защищать ребенка, воспитывать привычку правильного пользования предметами быта, учить бережно обращаться с животными, объяснять, как надо вести себя во дворе, на улице, дома, в дошкольном образовательном учреждении. Нужно прививать детям навыки правильного поведения в ситуациях, чреватых получению травм, формировать у них представление о наиболее типичных, часто встречающихся небезопасных ситуациях. Необходимо создавать такие условия, в которых малыш будет иметь возможность знакомиться с различными видами опасностей. Весь процесс воспитания и формирования личности ребенка старшего дошкольного возраста происходит под руководством взрослого человека. Ребенок может познать окружающий его общественный мир не иначе, как с помощью взрослого. Взрослый является посредником между ребенком и обществом. Такое посредничество носит весьма сложный характер. Прежде всего, взрослый – это организатор процесса взаимодействия ребенка с окружающим миром и с людьми. Он учит его понимать окружающую действительность, определенным образом к ней относиться,

наконец, учит способам учиться в ней. Взрослый в доступной форме знакомит ребенка с моральными нормами, принципами. Идет процесс «активного проникновения ребенка в жизнь взрослых людей, их взаимоотношений, в смысл их детальности и поступков» (Александр Владимирович Запорожец) [1]. В своем исследовании Пол Стэтмэн отмечает преимущество дошкольников в обучении персональной безопасности: дети любят правила и целиком придерживаются их. Если же правила кем-то забываются, отклоняются, то малыш мгновенно реагирует на это. Стремление ребёнка данного возраста к логичности становится союзником взрослого в обучении его правилам безопасности [2].

Ребенок старшего дошкольного возраста уже может сознательно управлять своим собственным поведением, своими действиями, помыслами, однако сфера применения этой способности достаточно ограничена. Если родители или взрослые, их заменяющие, поддерживают малыша, то таким образом придают ему силы для приобретения собственного опыта, поступков, внутреннего стремления. Под влиянием оценок и контроля взрослого старший дошкольник начинает замечать ошибки в своей деятельности и в работе других и в то же время выделять образцы для подражания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование опыта безопасного поведения в старшем дошкольном возрасте необходимо и правильно это делать нужно совместно с родителями, прародителями, с педагогами дошкольных образовательных учреждений. Ведь здоровье и безопасность ребенка – это самое главное в жизни каждого взрослого.

#### **Список использованных источников**

1. Запорожец, А. В. Развитие общения у дошкольников / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М. : Изд. Педагогика, 1974. – 283 с.
2. Стэтмэн, П. Безопасность вашего ребенка / П. Стэтмэн. – СПб., 1996. – 290 с.
3. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ (ред. от 05.10.2015) «О безопасности» [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/>
4. Министерство образования и науки Российской Федерации приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/>

## **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИЕМА УСТНОГО СЛОВЕСНОГО РИСОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА А. С. ПУШКИНА В 7 КЛАССЕ**

**Н. С. Трайнюк**

Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия

В связи с изменением концепции обучения школьников с ориентацией на личностно-ориентированный подход и увеличением самостоятельной работы

учащихся на уроках достижению «...сформированности навыков различных видов анализа литературных произведений, свободное использование словарного запаса, сформированность устойчивого интереса к чтению» [4, с. 132] может способствовать устное словесное рисование.

Словесное рисование (устное и письменное) – это описание образов или картин, возникших в сознании читателя при чтении литературного произведения. Прежде всего она направлена на развитие способности к конкретизации словесных образов.

Составляя устную картину эпизода, учащиеся невольно анализируют характеры действующих лиц, обстановку, в которой происходит действие, выявляют позицию автора. Обращение к проблеме устного словесного рисования можно обнаружить у В. И. Водовозова: обращаясь к изучению эпических произведений в 5 классе, исследователь даёт подробный алгоритм словесного описания картины, соответствующий современной методике устного словесного рисования, хотя термин как таковой не вводит [1, с. 265]. Еще раньше в «Письмах об эстетическом воспитании» А. Н. Острогорский определяет роль зрительных впечатлений и умений учащихся воспринимать их в изучении литературных произведений [2, с. 37].

При осуществлении изучаемого приема необходимо помнить о двух наиболее распространенных методических ошибках:

1. Замена словесного рисования на пересказ произведения.
2. Переход на личную интерпретацию художественного произведения и невольный отказ от позиции автора.

Как правило, введение нового приема анализа произведения без предварительной подготовки не будет приносить желаемой продуктивности. Учащимся необходимо подготовиться к новому для них способу постижения текста, поэтому при введении устного словесного рисования в практику изучения литературы необходимо представить последовательную подготовку к нему.

Создание словесных картин требует от учащихся овладения минимумом понятий языковых средств – эпитета, сравнения, метафоры, изучение которых начинается еще в 5 классе. Поэтому перед использованием приема словесного рисования и подготовкой к нему необходимо актуализировать литературоведческие знания учащихся. Так, перед изучением эпических и лиро-эпических произведений А. С. Пушкина повторение основных теоретических понятий можно осуществить на одном из прочитанных школьниками стихотворений поэта.

Задание: внимательно прочитайте изученное Вами стихотворение А. С. Пушкина «Узник». Найдите в нем эпитеты, метафоры и сравнения. Определите их роль в тексте.

Упражнение направлено на постижение образной системы текста, выделение средств, при помощи которых переданы авторская позиция и лирический тон стихотворения.

Следующим этапом при введении устного словесного анализа в практику применения в школе является рассмотрение графических иллюстраций. Дан-

ный прием можно реализовать путем анализа отрывка из поэмы А. С. Пушкина «Полтава». В качестве материалов к уроку рекомендуем использовать фрагмент мозаики М. В. Ломоносова. Сначала учитель организует наблюдение за тем, как иллюстратор передает авторский замысел, что помогает художнику создать настроение, свое отношение к персонажам. В процессе этой работы дети знакомятся с понятием «композиция картины», со значением цветов, колорита, линии.

Нами разработан перечень вопросов и заданий для первого этапа:

1. Внимательно рассмотрите иллюстрацию. Что изображено на переднем, на дальнем плане? К какому жанру Вы отнесли бы картину? (На переднем плане – Петр I, рвущийся в атаку. На заднем плане представлены войска, дым, знамена. Жанр картины – сцена).

2. Подберите к картине наиболее образные строки из поэмы А. С. Пушкина.

3. В какой цветовой гамме создан фрагмент мозаики? Что ее выбором хотел сказать автор? (Красно-коричневые цвета. Вызывают ассоциации с войной).

4. Как Вы думаете, какой смысл заложен автором в иллюстрацию? Что художник хотел показать своим творением? (Силу и мощь армии, доблесть командира, динамику военных действий).

5. Можно ли считать мозаику М. В. Ломоносова иллюстрацией к поэме Пушкина «Полтава» (Каждый учащийся на основе предыдущих наблюдений делает собственные выводы).

6. Дальнейшим этапом становится выбор из нескольких вариантов иллюстраций наиболее подходящей к рассматриваемому эпизоду произведения с мотивацией своего решения.

7. На этом этапе при изучении творчества А. С. Пушкина можно предложить учащимся сопоставить иллюстрации к «Песни о вещем Олеге» в интерпретации М. В. Нестерова и В. М. Васнецова. На обеих картинах изображена встреча Олега с кудесником. В ходе анализа учащиеся определяют наиболее адекватную из них, обосновывая свой выбор текстом произведения. Вопросы для анализа:

1. Перед Вами две иллюстрации к изучаемому произведению. Чем они схожи? Чем различаются? (На обеих иллюстрациях изображена встреча князя Олега с кудесником, однако картины различаются цветовой гаммой, количеством персонажей и способом их изображения).

2. При каких обстоятельствах Олег встретился с кудесником? (Он едет по полю со своей дружиной после разорения хазар. Около леса ему повстречался кудесник). Обе картины с точностью передают этот момент? (На картине Нестерова изображен только один воин из дружины, в то время как у Васнецова представлено полное войско).

3. Как изображен «темный лес», из которого вышел кудесник? (У Васнецова больше контраста с полем). Да, у Васнецова есть контраст, однако Нестеров изобразил картину с угла, при котором виден полностью лес. Здесь



мы наблюдаем право художника на интерпретацию и изображение под разными углами.

4. Обратимся к кудеснику. Каким он предстает у Пушкина? Найдите средства художественной выразительности, при помощи которых автор описывает героя. («Вдохновенный». Он отшельник, который провел всю свою жизнь в служении Перуну. Пушкин называет его мудрым. С князем он разговаривает на равных).

5. Как изобразили волхва художники? Отметьте сходства и различия. (На обеих картинах мы видим мудрых старцев, внешний облик их схож. Различаются они эмоциями. Старец Васнецова бесстрашный и грозный, Нестерова – более смиренный).

6. Определите, какая из иллюстраций, на Ваш взгляд, наиболее полно подходит к поэме А. С. Пушкина. Обоснуйте свой выбор, основываясь на предыдущих пунктах анализа.

Далее учащимся можно предложить анализ иллюстраций, выполненных с явным отклонением от текста произведения. Детям даются иллюстрации, в которых нарушена расстановка персонажей или других образов произведения, отсутствуют некоторые авторские детали или они заменены другими, нарушен колорит, искажены позы и выражения лиц персонажей и т.п. После рассматривания дети сравнивают свое восприятие литературного текста с восприятием иллюстрации.

В качестве тренировочного материала к упражнению возможна работа с иллюстрацией А. Бенуа к поэме А. С. Пушкина «Медный всадник». За основу берется эпизод из предисловия произведения, когда Петр I стоит на берегу реки в мыслях о строительстве города. На слайд заранее подготовленной презентации выводится картина с необходимым отрывком из изучаемого текста.

Учащимся предлагаются распечатанные отрывки произведения. Им необходимо подчеркнуть прямой линией образы, отраженные на картине, а волнистой линией – неправильно интерпретированные или отсутствующие образы на картине.

Учащиеся выполняют задание самостоятельно с дальнейшим обсуждением своих наблюдений. При анализе картины необходимо выделить ее соответствие пушкинскому тексту в целом при небольших отклонениях. Отмечается отсутствие челна на реке, изб и леса, изображенных автором. Добавлено изображение слуги, видимо, приехавшего с вестью к государю.

Следовательно, упражнение направлено на развитие критических навыков учеников и на повышение внимания к прочитанному художественному тексту.

После подготовки следует переход непосредственно к самому словесному рисованию. При этом необходимо выбирать произведение с минимальными авторскими описаниями, чтобы у школьников присутствовало широкое поле для воображения.

Таким образом, устное словесное рисование не теряет своей актуальности в настоящее время, так как оно нацелено на активную самостоятельную дея-

тельность учащихся на уроке литературы; активизирует обращение школьников к тексту произведения. При этом данный вид работы не нарушает целостность восприятия литературного произведения, потому что представляет скрытый, но комплексный его анализ.

#### **Список использованных источников**

1. Водовозов, В. И. Избранные педагогические сочинения / сост. В. С. Аранский. – М. : Педагогика, 1986. – 480 с
2. Острогорский, А. Н. Письма об эстетическом воспитании / А. Н. Острогорский. – Санкт-Петербург : [б.и.], 1996. – 92 с.
3. Сафонова, Е. В. Литературный герой Пушкина: приемы изучения образа персонажа / Е. В. Сафонова. – Самара : ООО «Офорт», 2008. – 123 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/documents/938> (дата обращения: 10.03.2016).

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ**

**А. Ш. Тумакова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Дошкольный возраст – это период начального становления базовой культуры личности, обретения жизненных ориентиров, приобщения к ценностям, к культуре, формирование интереса к творчеству, развитие любознательности. То есть устанавливается связь ребенка с основными сферами бытия.

Известно, что нравственные качества не могут возникнуть путем естественного созревания, они формируются и развиваются постепенно в процессе накопления и эмоционального освоения определенной информации, и зависит это от условий, в которых живет ребенок, и средств и методов воспитания.

В настоящее время в связи с тяжелым периодом, переживаемым страной, среди проблем первостепенной важности один вопрос приобретает особое значение – патриотическое воспитание детей, его роль и место в общественной жизни.

Дети, начиная с дошкольного возраста, мало знают о своем городе, стране, государственной символике, традициях. Эффективного результата при развитии патриотизма у дошкольника можно достичь при условии совместной работы педагогов и родителей.

Актуальность проблем, связанных с воспитанием подрастающего поколения, привитием любви к малой родине, бесспорна. Н. И. Бондарь, Р. С. Буре, Г. Н. Година считают, что воспитание детей носит исторический характер и его содержание меняется от ряда обстоятельств и условий: запросов общества, экономических факторов, уровня развития науки.

Многими учеными, педагогами и психологами, такими как Н. В. Алешина, Н. Ф. Виноградова, А. Д. Жариков, С. А. Козлова, Н. Г. Комратова, Н. К. Крупская, Л. Е. Никонова, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский были исследованы разнообразные вопросы патриотического воспитания.

Так, С. А. Козлова в своих трудах говорит о патриотическом воспитании как о целенаправленном процессе педагогического воздействия, цель которого – обогащение знаний детей дошкольного возраста о Родине, воспитание патриотических чувств, привитие эталонов нравственного поведения, становление чувства долга, развитие потребности в деятельности на общую пользу.

В работах Т. Н. Дороновой довольно отчетливо прослеживается идея патриотического воспитания, но понятие «воспитание патриотизма» не используется; в исследовании С. Н. Николаевой патриотическое воспитание рассматривается в русле экологического воспитания; Т. С. Комарова, Т. А. Ротанова, В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина, О. Л. Князева, М. Д. Маханева, Е. В. Пчелинцева, Л. Е. Никонова, Е. И. Корнеева и другие делают акцент на приобщение детей к культурному наследию народа.

О. Е. Юнусова считает, что базовым этапом формирования у детей любви к Родине является накопление ими социального опыта жизни в своем городе, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры.

Любовь к большой Родине всегда начинается с любви к малой родине – места, где человек родился, своей семьи, двора, дома, коллектива детей в детском саду и школе, педагога, речки, расположенных рядом, а также природное, историческое, культурное, географическое, национальное своеобразие региона, социальные отношения. Чувство любви к Родине – это одно из самых сильных чувств, без него человек ущербен, не ощущает своих корней.

Очень важно, чтобы ребенок уже в дошкольном возрасте почувствовал гордость и ответственность за родную землю и ее будущее.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определены требования к воспитательной деятельности, где среди важнейших названа задача патриотического воспитания, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

Процесс воспитания патриотизма не может быть успешным только лишь усилиями ДОУ, так как основы воспитания закладываются в семье, а родители являются самыми близкими для ребенка носителями традиций и культуры. Понимание ребенком своей близости с окружающим и Родиной начинается с осознания им любви к своей семье.

Таким образом, изучение теории и практики исследуемой темы показывает противоречия между необходимостью воспитания у детей старшего дошкольного возраста патриотизма и недостаточной разработанностью его педагогических условий в ДОУ.

Исходя из вышесказанного, можем сформулировать проблему исследования: каковы педагогические условия воспитания у детей старшего дошкольного

возраста любви к малой родине в условиях ДОУ? Решение данной проблемы составляет цель нашего исследования.

Всю нашу работу по воспитанию любви к малой родине мы разделили на 4 блока. 1 блок – «Моя семья». Мир ребенка начинается с его семьи, впервые он осознает себя человеком, членом семейного сообщества. Цель данного блока – получение знаний о своем ближайшем окружении, семье, воспитание гуманного отношения к своим близким.

2 блок – «Родной город». Цель – дать детям краеведческие сведения о родном городе (районе, селе), об истории его возникновения, его достопримечательностях, промышленности, видах транспорта городских зданиях и учреждениях, трудовой деятельности людей, деятелях культуры, знаменитых земляках. Воспитывается гордость за свою малую родину, желание сделать ее лучше.

3 блок – «Родная страна». Цель данного блока – расширять представление о значении государственных символов России, познакомить со столицей нашей Родины – Москвой.

4 блок – «Занятие-викторина, игры и упражнения». Цель данного блока – практическое применение знаний о Родине у детей старшего дошкольного возраста в разнообразных играх, упражнениях, викторинах.

На наш взгляд, данная система работы создаст предпосылки для формирования такого базисного качества личности, как любовь к малой родине.

#### **Список использованных источников**

1. Дрокина, Л. С. Маленький гражданин отечества / Л. С. Дрокина // Дошкольник.рф. – 2015. – № 6. – С. 32.
2. Комратова, Н. Г. Патриотическое воспитание детей 4–6 лет / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. – М.: Сфера, 2007. – 224 с.
3. Новицкая, М. Ю. Наследие: Патриотическое воспитание в детском саду / М. Ю. Новицкая. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 200 с.

## **УРОЖЕНЦЫ МОРДОВИИ – ПОЛНЫЕ КАВАЛЕРЫ ОРДЕНА СЛАВЫ НА ФРОНТАХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**Д. Ю. Федулкин**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В настоящее время мы наблюдаем активную фазу информационной борьбы за историю, когда политическое руководство ряда стран в ближнем и дальнем зарубежье, вопреки исторической правде, логике, здравому смыслу, в угоду политической конъюнктуре пытается пересмотреть, переписать историю Второй мировой и Великой Отечественной войн. Как бы ни менялись за последние годы оценки и даже факты нашей истории, 9 Мая – День Победы – остается неизменным. Война стала для всех народов СССР временем тяжелейших испытаний. В противостоянии с жестоким и сильным врагом советские

люди проявили свои лучшие качества: любовь к Отчизне, взаимопомощь, терпение, мужество на фронте и в тылу. Уроженцы Мордовии внесли значительный вклад в дело Победы над врагом и приблизили эту Победу.

Очень тяжелыми последствиями Второй мировой войны для Советского Союза явились общие людские потери, как гражданского населения, так и военнослужащих. По результатам исследований, они оцениваются в 26,6 миллиона человек. Цифра эта огромная. Никогда ранее наша страна не сталкивалась с подобными военными жертвами. Из общего числа людских утрат 1/3 составляли потери военнослужащих. Огромные людские потери понесла и наша республика. Из 241 тысячи бойцов, мобилизованных с территории Мордовии, на полях сражений осталось 130 960 тысяч. Практически каждый второй не вернулся домой [4, с. 28].

За период Великой Отечественной войны 12 745 человек были удостоены почетного звания Героя Советского Союза, в частности 103 бойца из этого числа являются уроженцами Мордовии. 2630 воинов отмечены званием полного кавалера ордена Славы, из них 22 уроженца Мордовии [5, с. 7].

Орден Славы учрежден одновременно с орденом «Победа» 8 ноября 1943 г. Инициатива создания принадлежит И. В. Сталину. Основная идея его создания – возможность награждать рядовой и младший командный состав Советской Армии за самые различные героические деяния на полях сражений. Данным орденом награждали военнослужащих Красной Армии рядового и сержантского состава. Он фактически являлся наградой рядового состава, «солдатским орденом». Кроме того, награждению подлежали и военнослужащие в звании «младший лейтенант» войск авиации. Знак ордена должен был иметь очень высокий статус и фактически быть равным полководческим орденам. Именно поэтому изначально, при разработке он носил название орден Багратиона, но впоследствии стал именно орденом Славы.

Работа над эскизом велась сразу в нескольких направлениях и разными художниками. Итогом стало утверждение эскиза, выполненного художником Н. И. Москалевым, автором проектных эскизов всех медалей, которые вручались за оборону Советских городов. Основой для эскиза послужила готовая разработка не осуществленной награды «За разгром немцев под Москвой». Знак ордена Славы представляет из себя слегка выпуклую пятиконечную звезду, на лицевой стороне которой расположен круглый медальон. На медальоне изображены Кремль и Спасская башня в центре, они обрамлены по окружности лавровыми венками. В нижней части медальона на ленточке, покрытой красной эмалью, выполнена надпись «Слава». На конце верхнего луча звезды присутствует ушко для крепления к знаку ордена, посредством соединительного кольца, пятиугольной колодки. Колодка обтянута шелковой, муаровой лентой оранжевого цвета, через которую проходят три продольные черные полосы – знаменитая Георгиевская лента. Различия первой, второй и третьей степени заключаются в том, что материалом для изготовления знака первой степени является золото. Знак второй ст. изготавливается из серебра с золочением центрального медальона. Знак третьей ст. полностью изготавливается из серебра. Ко-

лодка для всех трех знаков одинакова. Сама новая награда, по замыслу Москалева, должна была иметь четыре степени, что приближало ее по статусу к дореволюционному военному ордену Святого Георгия и Георгиевскому кресту. Однако Сталин решил ограничиться тремя степенями и в ноябре 1943 г. орден Славы был учрежден Указом Президиума ВС СССР [2, с. 128].

Одним из первых уроженцев нашей республики, удостоенных ордена Славы, стал механик-водитель танка Михаил Петрович Азыркин из с. Кочетовка Инсарского района. 4 апреля 1944 г. в бою за посёлок и станцию Раздельная Одесской области он первым ворвался в расположение врага и обратил его в бегство. За мужество, проявленное в бою, он был награждён орденом Славы III степени. В июне 1944 г. за участие в освобождении Белоруссии был удостоен ордена Славы II степени, орденом Славы I степени был награжден в марте 1945 г. за освобождение Венгрии [3, с. 315].

В апреле 1944 г. отличился кавалер ордена Славы Александр Павлович Силантьев, уроженец с. Саловка Рузаевского района. Миномётный расчёт А. П. Силантьева вместе с взводом пехоты форсировали Днестр. Они отбили несколько атак фашистских войск и удержали плацдарм до подхода советских войск. За бои на Днестре А. П. Силантьеву вручили орден Славы III степени. Проявив инициативу в боях при форсировании Вислы А. П. Силантьев был удостоен ордена Славы II степени. Орден славы I степени он заслужил за форсирование Одера в январе 1945 г.

С 23 июня по 20 августа 1944 г. проходила операция «Багратион» на территории Белоруссии против группы армий «Центр», одна из крупнейших в Великой Отечественной войне. В ходе данной операции отличился командир минометного расчета Кирилл Степанович Шубников – полный кавалер ордена Славы из с. Кочкурова Кочкуровского района. В боях за Полоцк, поддерживая наступление пехоты, он уничтожил 37-миллиметровую пушку, ликвидировал много живой силы противника и подавил огонь станкового пулемета.

Летом 1944 г., в ходе наступления в районе 30 км западнее города Ковель под вражеским огнём успешно обеспечил переправу танков через болотистую местность полный кавалер ордена Славы Лискин Алексей Максимович, уроженец с. Кульмеж Инсарского района. Приказом от 30 сентября 1944 г. ефрейтор А. М. Лискин был награждён орденом Славы II степени [5, с. 257].

В августе 1944 г. в районе северо-восточнее населённого пункта Михайловка младший сержант, полный кавалер ордена Славы, уроженец Саранска Валентин Сергеевич Шелимов, систематически проникая в тыл противника, снабжал командование дивизии ценными разведданными. Приказом от 29 сентября 1944 г. он был награждён орденом Славы II степени.

В сражениях 1944–1945 гг. отличился старшина Зариф Ибрагимович Мещеров из села Акчеева Ельниковского района. В сентябре 1944 г. командование 338-й стрелковой дивизии, где он служил, отдало приказ переправиться через Неман, очистить от мин прибрежную полосу и построить пристань для принятия паромов с боеприпасами и артиллерией. За мужество и отвагу, проявленные в боях за Неман, старшина З. И. Мещеров в сентябре 1944 г. был награжден ор-

деном Славы III степени. В ноябре 1944 г. за проявленный героизм на полях сражений он был награжден орденом Славы II степени. В апреле 1945 года был награжден орденом Славы I степени, а также орденом Красной Звезды и медалью «За отвагу», за проявленную инициативу в боях в Восточной Пруссии [3, с. 317].

В ходе Прибалтийской операции, которая проходила с 14 сентября по 24 ноября 1944 гг. были освобождены от немецкой оккупации Литва, Латвия и Эстония (за исключением Курляндского котла). В данной операции принимали участие полные кавалеры ордена Славы Михаил Михайлович Кицаев из д. Кицаевка Темниковского района и Иван Михайлович Глотов из Старошайговского района.

М. М. Кицаев отличился в боях 7–8 октября 1944 г. в местечке Круопяй. Огнем станкового пулемета он подавил 6 огневых точек противника и был награжден орденом Славы III степени.

В октябре 1944 г. в районе Вепкан (Литва) группа мотоциклистов во главе с Гловым проникла в тыл противника и овладела стратегически важной переправой. За этот подвиг командир был удостоен ордена Славы II степени.

В освобождении г. Шауляя в Литве принимал участие полный кавалер ордена Славы И. С. Потешкин из с. Урусова Ардатовского района, за что ему была объявлена благодарность Верховного главнокомандующего. 14 апреля 1944 г. в боях за с. Бусов-Акташ отделение разведчиков во главе с И. С. Потешкиным окружило немецкий заслон и уничтожило его значительную часть, 27 солдат и офицеров с ценными документами и картами были взяты в плен. За этот подвиг И. С. Потешкину вручили орден Славы III степени. 10 сентября 1944 г. в районе Лихельсактценон он противотанковой гранатой подорвал немецкую автомашину, за что получил орден Славы II степени. Ордена Славы I степени Потешкин был удостоен за то, что с 24 января по 10 февраля 1945 г. в Восточной Пруссии под огнем противника проводил разведку переднего края и добывал ценные сведения [5, с. 268].

В конце 1944 года войска Карельского фронта (командующий К. Мерцков) и Северного флота нанесли удар по немецким войскам в районе Печенги; они завершили разгром, изгнав фашистов из советского Заполярья и северных районов Норвегии. При освобождении Заполярья отличился полный кавалер ордена Славы Иван Андреевич Зайцев, уроженец с. Болтино Ромодановского района. Орден Славы III степени он получил за успешную разведывательную операцию 13 февраля 1944 г. на передового противника. 23 марта отделение разведчиков во главе с И. А. Зайцевым атаковало немецкий дот и сутки удерживало его, нанося большой урон врагу. За это командир отделения был награжден орденом Славы II степени. Орден Славы I степени присвоен ему за мужество и героизм, проявленные 26 апреля при наступлении на порт Киркенес (Заполярье): с группой разведчиков он захватил немецкий миноносец [3, с. 318].

К осени 1944 г. была восстановлена довоенная граница СССР с севера до юга. Летнее наступление Красной Армии в 1944 г. привело к коренному изме-

нению стратегической обстановки и создало условия для последнего, завершающего удара по Германии, освобождения завоеванных стран Европы.

В общем плане кампании Вооруженных сил СССР на 1945 г. наиболее подробно был разработан первый этап – главный удар на варшавско-берлинском направлении в январе. В результате Висло-Одерской операции войска 1-го Белорусского и 1-го Украинского фронтов освободили большую часть Польши и вышли к Одеру, захватив ряд плацдармов на западном берегу.

Одновременно с ней проходила Восточно-Прусская операция, главной целью которой являлся прорыв обороны противника ударами 3-го Белорусского фронта на кёнигсбергском и 2-го Белорусского фронта на мариенбургском направлениях и, развивая наступление, отсечение его восточно-прусской группировки от главных вооружённых сил нацистской Германии, рассеяние этой группировки на части и последовательное её уничтожение [1, с. 79].

В ходе Восточно-Прусской операции отличился наш земляк, полный кавалер ордена Славы Годунов Иван Григорьевич, уроженец с. Атемар Лямбирского района. 24 марта 1945 г., ведя разведку в районе населённого пункта Пелонскен в Польше, командир отделения И. Г. Годунов гранатой уничтожил огневую точку противника вместе с расчётом, лично вывел из строя до 10 вражеских солдат и офицеров. За проявленное мужество и отвагу был награждён орденом Славы I степени.

Много наших земляков, полных кавалеров ордена Славы участвовало в освобождении Польши от немецких захватчиков, проявляя исключительное мужество и чудеса героизма. Это Анисим Герасимович Асташкин, уроженец с. Кочетовка Инсарского района, Пётр Антонович Макаров, уроженец д. Старая Пырма Кочкуровского района, Медведкин Валентин Михайлович, уроженец с. Хилково Торбеевского района, Мещеряков Николай Иванович из села Чекашевы Поляны Ковылкинского района, Налдин Василий Савельевич, уроженец с. Старое Шайгово, Спиридонов Филипп Романович из деревни Красная Нива Большеигнатовского района, который погиб от ран на территории Польши, и Федотов Василий Григорьевич, уроженец с. Большое Чуфарово Ромодановского района. П. А. Макаров и В. С. Налдин являются одними из 29 полных кавалеров ордена Славы, награждённых четырьмя орденами славы [3, с. 327].

Одной из самых кровопролитных операций заключительного этапа Великой Отечественной войны была битва за Берлин проходившая с 16 апреля по 8 мая 1945 г. В ходе данной операции отличился полный кавалер ордена Славы Ефим Фёдорович Ершов из села Янгужинский Майдан Ковылкинского района. 28 апреля в районе Берлина он пробрался в тыл противника и вместе с группой разведчиков вступил в неравный бой с гитлеровцами, вооружёнными фаустпатронами. В схватке группа Е. Ф. Ершова истребила девять противников, а двух взяла в плен.

В Берлинской операции проявил мужество и героизм полный кавалер ордена Славы Семен Ефремович Колесников, уроженец д. Воробьевка Кочкуровского района. Орден Славы III степени он получил за форсирование Днепра, орден Славы II степени – за форсирование Одера. За бесстрашие и мастерство



вождения танка, проявленные в боях на подступах к Берлину, он был награжден орденом Славы I степени [5, с. 255].

Берлинская операция нанесла последний сокрушительный удар по вооруженным силам Третьего рейха, которые с потерей Берлина лишились способности к организованному сопротивлению. Спустя шесть дней после падения Берлина, в ночь с 8 на 9 мая, германское руководство подписало акт о безоговорочной капитуляции Германии.

С 6 по 11 мая проходила Пражская операция – наступательная операция войск 1-го, 2-го и 4-го Украинских фронтов с целью уничтожения немецкой военной группировки на территории Чехословакии в период Великой Отечественной войны. В боях за освобождение Чехословакии отличились полные кавалеры ордена Славы Михаил Михайлович Мартынов, уроженец д. Карлино Темниковского района, и Александр Павлович Перегудин из деревни Танеевка Октябрьского района города Саранск. 10–11 мая основные силы войск противника начали сдаваться в плен, а всего в ходе операции было пленено 860 тыс. фашистских солдат и офицеров. В то же время наши войска вошли в соприкосновение с 3-й американской армией, завершив тем самым бои по уничтожению немецких войск на территории Чехословакии. Всего за освобождение этой страны погибло более 140 тыс. советских воинов. Это была последняя операция советских войск в Европе в годы Второй мировой войны [3, с. 337].

Спустя месяц, 24 июня 1945 г. на Красной площади Москвы состоялся парад Победы в ознаменование победы СССР над Германией в Великой Отечественной войне. Парад принимал заместитель Верховного главнокомандующего, маршал Советского Союза Георгий Жуков. Командовал парадом маршал Советского Союза Константин Рокоссовский. Из республики Мордовия в параде принял участие 51 боец, среди них два кавалера ордена Славы – А. Г. Асташкин и А. И. Перегудин [5, с. 539].

#### Список использованных источников

1. Дергунов, М. В. 1941–1945: Великие битвы / М. В. Дергунов – М. : Феникс, 2010. – 98 с.
2. Лубченкова, Т. Ю. Ордена и медали Советского Союза / Т. Ю. Лубченкова. – М. : Белый город, 2008. – 280 с.
3. Мордовия в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. / под ред. В. А. Юрченкова : в 2 т. – Саранск, 2005. – Т. 1–2. – 424 с.
4. Мордовия 1941–1945 гг. : сб. документов / сост.: Е. И. Бакаев, Л. А. Богданович и др. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. – 749 с.
5. Юрченков, В. А. Война на всех одна. Мордовский край в 1941–1945 годах / авт.-сост. В. А. Юрченков. – Саранск : Мордовское книжное издательство, 2015. – 552 с.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Н. В. Фомина**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, в работе с детьми дошкольного возраста выделена отдельная образовательная область «Социально-коммуникативное развитие». Одной из важнейших задач этой области является передача детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства, формирование основ безопасности в быту, социуме, природе. Таким образом, перед педагогами дошкольного образования стоит задача формирования навыков безопасного поведения у детей, начиная с трехлетнего возраста.

На сегодняшний день проблема воспитания у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения на улицах города очень актуальна. О. А. Скоролупова указывает, что актуальность проблемы связана с тем, что у детей дошкольного возраста отсутствует та защитная психологическая реакция на дорожную обстановку, которая свойственна взрослым. Их жажда знаний, желание постоянно открывать что-то новое часто ставит ребёнка перед реальными опасностями, в частности, на улицах.

В отечественной педагогической практике накоплен достаточный опыт по обучению дошкольников безопасному поведению на дорогах. Наибольший вклад внесли работы О. А. Скоролуповой, С. Н. Черепановой, Т. Г. Кобзевой, Т. А. Шорыгиной и др.

Обучение правилам дорожного движения в детском саду – это жизненная необходимость, поэтому различные мероприятия по правилам дорожного движения всегда актуальны в учреждениях дошкольного образования. В детском саду ребенок не только осваивает элементарные правила дорожного движения, но и учится важнейшим правилам безопасного поведения на дороге. Правила дорожного движения в детском саду – это довольно большой комплекс знаний, который воспитатели стараются донести до детей, ведь от этого зависит их безопасность на дороге. Психологи утверждают, что самый эффективный метод обучения детей правилам дорожного движения является игра, так как игра способствует формированию у детей внимания, воображения, памяти, так же вырабатываются навыки и привычки, усваивается общественный опыт. Необходимо уделять достаточно времени целевым прогулкам, экскурсиям и наблюдениям, потому что во время них дошкольники могут изучать на практике правила для пешеходов, наблюдать дорожное движение, закреплять ранее полученные знания по правильному поведению на дороге.

В 1997 году была опубликована программа Р. Б. Стеркиной «Основы безопасности детей дошкольного возраста», которая разработана специально для

дошкольных учреждений. В ней раскрываются основные темы и содержание работы по обучению детей безопасному поведению. Программа разработана на основе проекта Государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Содержание работы с детьми по правилам безопасного поведения затрагивает все виды опасностей окружающего мира. Программа ориентирована на старший дошкольный возраст и состоит из шести разделов: «Ребенок и другие люди», «Ребенок и природа», «Ребенок дома», «Здоровье ребенка», «Эмоциональное благополучие ребенка», «Ребенок на улицах города». В каждом разделе даны темы, раскрывающие его основное содержание.

Опираясь на лучшие российские традиции воспитания и обучения дошкольников, составители программы сочли необходимым включить в нее новое содержание, которое отражает общие изменения в нашей общественной жизни. В соответствии с современными психолого-педагогическими ориентирами, в ней даются примеры возможных занятий и педагогических приемов, способствующих более эффективному усвоению детьми соответствующего материала.

Определяя основное направление развития детей, составители программы оставляют за каждым дошкольным учреждением право на использование различных форм и методов организации обучения с учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей, социокультурных различий, своеобразия домашних и бытовых условий, а также общей социально-экономической и криминогенной ситуацией. При этом основным ориентиром должен стать учет жизненного опыта детей, особенностей их поведения, предпочтений. Чтобы понять, что именно дети знают, думают, чувствуют, можно использовать беседы, дискуссии, что позволит избежать передачи уже известных им знаний или таких, которые они пока не могут использовать из-за их непонятности или удаленности от реальной жизни. В то же время, опираясь на уже имеющиеся у детей знания и представления, взрослые смогут выделить направления, по которым необходимо провести специальное обучение и выбрать адекватную методику (занятие, игра, чтение, беседа, наблюдение и др.). Это первая программа, нацеливающая педагога на специальную работу по ознакомлению дошкольника с различными опасностями, в том числе и на дороге. Программа «Безопасность» – ценный документ для воспитателя, но материал в ней не поделен на возрастные группы, что затрудняет реализацию поставленных задач.

В 2009 году в Санкт-Петербурге издательством «Детство-пресс» была выпущена «Программа «Светофор». Обучение детей дошкольного возраста ПДД» (Т. И. Данилова), которая входит в библиотеку программы «Детство» (В. И. Логинова). В «Программе «Светофор» излагаются содержание и технология работы по обучению детей от 3 до 7 лет правилам дорожного движения. Книга содержит тематический план, примеры занятий, методические рекомендации, приложения. Она поможет педагогам научить дошкольников элементарным навыкам поведения на улице, осознанным поступкам в той или иной обстановке.

В 2010 году издательством «Мозаика-Синтез» было выпущено методическое пособие «Три сигнала светофора. Ознакомление дошкольников с правилами

ми дорожного движения». В пособии представлены основные направления работы по ознакомлению дошкольников 3–7 лет с правилами дорожного движения, конспекты занятий и развлечений, игры, литературный и другой дополнительный материал. Книга адресована педагогам дошкольных образовательных учреждений, методистам по дошкольному воспитанию, а также родителям.

Интерес для нашего исследования представляет книга О. А. Скоролуповой «Правила и безопасность дорожного движения». В ней представлены тематическое планирование и конспекты занятий по разным направлениям развития детей дошкольного возраста с элементами обучения ПДД: по ознакомлению с окружающим миром, по развитию речи и математике, по рисованию и аппликации, по конструированию. В каждое из перечисленных занятий включается материал дошкольников с правилами дорожного движения. Также интересна система С. П. Черепановой. В книге «Правила дорожного движения дошкольникам» предлагается система перспективного планирования работы по обучению дошкольников правилам дорожного движения и безопасного поведения на улице. Предлагаемая система организации работы включает обучение в разных возрастных группах и в различных формах организации деятельности детей: занятия, целевые прогулки и наблюдения, дидактические и сюжетно-ролевые игры, работа с родителями и т.п. В книге С. Н. Черепановой приводятся примерные показатели уровня знаний правил дорожного движения детьми и методики для их выявления.

Проблема формирования представления о правилах безопасности дорожного движения актуальна не только для педагогов и родителей. К её решению подходят писатели, научные сотрудники, инспекторы безопасности дорожного движения, пропагандисты. Так, например, Е. А. Козырева, Т. А. Пухова, В. Л. Шмундяк написали программы «Азбука поведения на дороге», «Программа обучения дошкольников безопасному поведению на дорогах города». Программы разработаны специально для обучения детей дошкольного возраста безопасному поведению на дорогах. Она включает в себя разные варианты структур занятий, наиболее подходящие методы и приёмы обучения и воспитания дошкольников, учитываются психофизиологические и индивидуальные особенности детей данного возраста. Сформулированы цели и задачи обучения дошкольников безопасному поведению на дорогах, содержание, диагностические методики по теме и примерный тематический план.

## **ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ**

**М. А. Фролова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Вряд ли можно взаимодействовать с окружающими всегда ровно, без проблем и разногласий в отношениях. В процессе конфликтов тратится здоровье, теряется время на взаимные упреки и обвинения. Жизненная практика

показывает, что конфликт является неотъемлемой составляющей человеческих отношений, а конфликтное взаимодействие предполагает определенные действия, направленные друг против друга. Причинами их могут быть самые разные проблемы. В организациях конфликт является одним из видов социального взаимодействия, субъектами и участниками которого выступают отдельные индивиды, большие и малые социальные группы. Таким образом, конфликты охватывают все сферы жизнедеятельности людей, а также всю совокупность социальных отношений в организациях. Поэтому профилактика конфликтов в организации была и остается актуальной.

Конфликт как «постоянный фактор человеческой истории» лежит в основе развития мира. История любого общества – это, в том числе и история конфликтов, сопровождающихся психологическими стрессами, материальными, культурными, человеческими потерями.

Психологи рассматривают конфликт как естественное условие взаимодействия людей, в основе которого лежат противоречия, существенные различия между интересами и ценностями субъектов социальных связей на соответствующем этим различиям эмоциональном фоне.

Социологи, для которых привычнее выделять социальные отношения, больше склонны характеризовать конфликт, прежде всего, как предельное обострение противоречий, столкновение и противоборство, вызываемые противоположностью, несовместимостью интересов и позиций личностей, социальных групп, слоев, классов, наций, государств.

Юристами конфликт обычно трактуется как противоборство субъектов (носителей) противоречий, противодействие сторон, преследующих несовпадающие или взаимно исключаящие друг друга цели.

Специалисты по вопросам управления чаще определяют конфликт как универсальный способ взаимодействия сложных систем, преодоления противоречий и ограничений в любой сфере, где осуществляются контакты между отдельными людьми и их сообществами [5, с. 122].

Отечественные издания об основах менеджмента описывают конфликт в качестве столкновения противоположно направленных взглядов, позиций, интересов, целей двух или более людей. Это понимание закрепилось и в публикациях по управлению персоналом. К примеру, в пособии по кадровой работе В. Р. Веснина «Практический менеджмент персонала» конфликт определяется как «столкновение противоположно направленных тенденций в психике отдельного человека, во взаимоотношениях людей и их формальных и неформальных объединений, обусловленное различием взглядов, позиций и интересов» [2, с. 145].

Если суммировать вышесказанное о конфликте и исходить из его распространенного понимания как столкновения сторон, мнений и сил, то для управленческой науки и прикладной значимости конфликтологии наиболее близким и приемлемым будет, вероятно, следующее определение:

Конфликт – это нормальное проявление социальных связей и отношений между людьми, способ взаимодействия при столкновении несовместимых

взглядов, позиций и интересов, противоборство взаимосвязанных, но преследующих свои цели двух или более сторон [6, с. 235].

Современный подход к сущности конфликта рассматривает его как неизбежный и даже в некоторых случаях необходимый элемент деятельности организации.

Во многих ситуациях конфликт помогает выявить разнообразие точек зрения, дает дополнительную информацию, помогает выявить большее число альтернатив или проблем. Это делает процесс принятия решения группой более эффективным, а также дает возможность людям выразить свои мысли, удовлетворить свои личные потребности в уважении и власти. Это также может привести к более эффективному выполнению планов, стратегий и проектов, так как обсуждение различных точек зрения на эти документы происходит до их фактического исполнения.

Однако нередко конфликт имеет и отрицательный характер. Иногда он может мешать удовлетворению потребностей отдельной личности и достижению целей организации в целом.

Разрушительная сила конфликтов бывает такова, что организации, где не уделяют должного внимания своевременному их разрешению, оказываются полностью парализованными и никто из руководства не в состоянии найти пути ликвидации конфликта, восстановления работоспособности пораженной конфликтом организации [1, с. 15].

В основе любого конфликта лежит конфликтная ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, противоположные цели их достижения, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов.

Объект конфликта – это реально существующая объективная причина, из-за которой и разгорается конфликт. Объект конфликта возникает задолго до самого конфликта.

Оппоненты – участники конфликта (соперники, противники, но не обязательно враги). В конфликтах участвуют отдельные лица, но они могут отстаивать как свои личные интересы, так и интересы группы, организации. Надо отметить, что оппоненты, вступающие в конфликт, обладают различной «силой» (весом), которая определяет возможность победы и называется рангом оппонента.

Оппоненты бывают трех рангов:

- первого – человек, который выступает от собственного имени и преследует в конфликте достижение своих личных целей;
- второго – человек (или группа), который преследует в конфликтах групповую цель;
- третьего – структура, состоящая из нескольких групп, имеющих в данном конфликте общую цель.

Инцидент – действия, направленные на создание конфликта между оппонентами. Между инцидентом и объектом конфликта существует примерно такая же связь, как между причиной и поводом, т.е. никакой. Так, причиной

конфликта может быть неправильный стиль руководства коллективом, а поводом – нетактичность по отношению к подчиненному.

Предмет конфликта – это внутренняя причина, которая толкает человека на конфронтацию. У каждого оппонента, участвующего в конфликте, помимо объективных обстоятельств есть и личные причины заинтересованности в конфликте.

Чтобы конфликт начал разрастаться, конфликтная ситуация (причина) должна перерасти в инцидент (следствие), когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны. Инцидент, в свою очередь, является поводом (причиной) резкого обострения и углубления конфликта (следствие).

Попытки устранить конфликт без изменения конфликтной ситуации таят в себе две опасности: во-первых, конфликт порождает вокруг себя новые конфликтные ситуации, захватывая новых участников; во-вторых, между «постоянными» оппонентами первичного конфликта возникают и укрепляются чувства неприязни, а иногда и враждебной непримиримости [6, с. 53].

Организация – это сложная система с множеством элементов, многообразием горизонтальных и вертикальных связей, отношениями власти и субординации. Поэтому в ней возникают самые разные конфликты и каждое конфликтное столкновение по-своему уникально: по причинам возникновения, формам взаимодействия двух или более сторон, исходу и последствиям.

Конфликты в практике управления организацией представляют собой сложное производственно-экономическое, идеологическое, социально-психологическое и семейно-бытовое явление, они многообразны и их можно классифицировать по различным признакам [4, с. 115].

Классификация конфликтов позволяет ориентироваться в их специфических проявлениях и, следовательно, помогает находить возможные пути их разрешения.

По сферам проявления конфликты делят на:

- производственно-экономические, основой которых являются производственно-экономические противоречия;
- идеологические, в основе которых лежат противоречия во взглядах;
- социально-психологические, возникающие в связи с противоречиями в социальной сфере, а также особенностями психики человека;
- семейно-бытовые, отражающие противоречия семейных и бытовых отношений. Если работников связывают родственные отношения, то семейно-бытовые конфликты могут переплетаться с перечисленными выше видами конфликтов.

По масштабам, длительности и напряженности выделяют конфликты:

- общие и локальные;
- бурные быстротекущие, кратковременные, возникающие на основе индивидуальных психологических особенностей личности, они отличаются агрессивностью и крайней враждебностью конфликтующих сторон;

- острые длительные, затяжные, возникающие при наличии глубоких противоречий;
- слабовыраженные и вялотекущие, возникающие на основе не очень острых противоречий, либо связанные с пассивностью одной из сторон;
- слабовыраженные и быстротекущие, возникающие в связи с поверхностными причинами, они носят эпизодический характер.

По субъектам конфликтного взаимодействия конфликты подразделяются на:

- внутриличностные, которые связаны со столкновением противоположно направленных имманентных мотивов личности;
- межличностные, при столкновении интересов двух личностей;
- межличностно-групповые, при которых противоборствующими сторонами являются, с одной стороны, личность, а с другой – группа;
- межгрупповые, возникающие при столкновении интересов двух социальных групп.

По предмету конфликта различают конфликты реальные (предметные), имеющие четкий предмет, и нереальные (беспредметные), не имеющие четкого предмета или имеющие предмет жизненно важный только для одной стороны.

По источникам и причинам возникновения конфликты делят на объективные и субъективные. В первом случае конфликт способен развиваться вне воли и желания его участников, просто в силу складывающихся в организации или ее подразделении обстоятельств. Но конфликтная ситуация может создаваться также из-за мотивов поведения, преднамеренных устремлений того или иного субъекта социальных связей. Объектом столкновения выступает конкретная материальная или духовная ценность, к обладанию которой стремятся конфликтующие стороны. Это может быть имущество, должностная вакансия или размер оплаты труда – все то, что представляет собой предмет личных, групповых или общественных интересов. Субъекты конфликта – работники организации со своими потребностями, интересами, мотивами и представлениями о ценностях.

По формам и степени столкновения противоборство может быть открытым (спор, ссора и т.п.) и скрытым (действия исподтишка, маскировка истинных намерений и т.д.); стихийным, т.е. спонтанно возникшим, и инициативным, заранее спланированным или просто спровоцированным. Такие конфликты оказываются либо неизбежными, в известной степени закономерными; либо вынужденными, хотя и необходимыми; либо ничем не оправданными, лишенными всякой целесообразности.

Прогнозирование возможных конфликтов является главной предпосылкой эффективной деятельности по их предупреждению.

Управление конфликтами более эффективно, если оно осуществляется на ранних этапах возникновения социальных противоречий. Чем раньше обнаружена проблемная ситуация, социального взаимодействия, тем меньше усилия необходимо приложить для того, чтобы разрешить её конструктивно.



Заблаговременное обнаружение социальных противоречий, развитие которых может привести к конфликтам, обеспечивается прогнозированием [1, с. 144].

Прогнозирование конфликтов заключается в обоснованном предположении об их возможном будущем возникновении или развитии. Прогноз развития ситуации значительно повышает вероятность оптимального разрешения противоречия.

Важным способом управления конфликтами является их профилактика.

Профилактика конфликтов заключается в такой организации жизнедеятельности субъектов социального взаимодействия, которая исключает или сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними.

Цель профилактики конфликтов – создание таких условий деятельности и взаимодействия людей, которые минимизировали бы вероятность возникновения или деструктивного развития противоречий между ними.

Предупредить конфликты гораздо легче, чем конструктивно решать их. Поэтому проблема конструктивного решения конфликтов, кажущаяся на первый взгляд более важной, на самом деле не является таковой. Профилактика конфликтов не менее важна, чем умение конструктивно их разрешать. Она требует меньших затрат сил, средств и времени и предупреждает даже те минимальные деструктивные последствия, которые имеет любой конструктивно разрешенный конфликт [7, с. 201].

Что же может предпринять и что должен учесть кадровик как менеджер среднего звена, чтобы обеспечить профилактику конфликтов в своей деятельности и в организации в целом? Такими необходимыми и целесообразными направлениями деятельности являются:

1. Обеспечение благоприятных условий для жизнедеятельности работников на предприятии.

К ним в первую очередь можно отнести:

- наличие хорошей и перспективной работы (должности);
- возможность самореализации человека в служебной деятельности, условия работы;
- взаимоотношения, складывающиеся с подчиненными, сослуживцами, начальниками;
- здоровье человека;
- материальную обеспеченность семьи, условия работы жены и обучения детей;
- отношения в семье;
- наличие времени для полноценного отдыха и т.п.

2. Справедливое и гласное распределение организационных ресурсов.

Справедливое распределение духовных ресурсов в своей основе имеет компетентную, объективную и комплексную оценку результатов деятельности работников. По данным известного отечественного конфликтолога А. Я. Анцупова, каждый шестой конфликт, возникающий в организации, так или иначе связан с недостатками в оценке деятельности работников.

3. Разработка нормативных процедур разрешения типичных предконфликтных ситуаций.

Анализ конфликтов во взаимоотношениях работников показал, что существуют типичные проблемные и предконфликтные ситуации, обычно приводящие к конфликту. Конструктивное разрешение таких ситуаций можно обеспечить, разработав нормативные процедуры, позволяющие сотрудникам отстаивать свои интересы, не вступая в конфликт с оппонентом. К подобным ситуациям относятся:

- унижение руководителем личного достоинства подчиненного;
- определение размеров заработной платы и других форм материального поощрения;
- назначение на вакантную должность при наличии нескольких претендентов;
- перевод сотрудника на новое место работы;
- увольнение сотрудника и др.

4. Создание рекреационной среды труда.

К факторам материальной среды, способствующим уменьшению вероятности конфликтов, можно отнести:

- удобную планировку рабочих помещений;
- оптимальные характеристики воздушной среды, освещенности, электромагнитных и других полей;
- цветовое оформление рабочих помещений в спокойных тонах;
- наличие комнатных растений, аквариумов;
- отсутствие раздражающих шумов.

5. Оптимизация структуры предприятия.

Предупреждение конфликтов тесно связано с оптимизацией структуры цеха, завода, фирмы, с одной стороны, как организации, с другой – как социальной группы. Штатное расписание не должно быть довлеющим и тормозящим фактором в функционировании предприятия.

6. Сбалансированность рабочих мест на предприятии.

Сбалансированность рабочего места означает, что его функции должны быть обеспечены средствами, и не должно быть средств, не связанных с какой-либо функцией. Обязанности и права должны быть взаимно уравновешены. Ответственность должна обеспечиваться соответствующей властью, и наоборот. Разбалансированность рабочего места ведет к возникновению функциональных противоречий, которые в конце концов и порождают межличностные конфликты работника, как с коллегами по работе, так и с руководителями.

7. Профессиональный психологический отбор.

«Кого отберешь, с теми и будешь работать» – эта аксиома кадровика, к сожалению, очень часто нарушается, как по вине топ-менеджеров (главных руководителей предприятия), так и работников кадровых структур. Соответствие работника максимальным требованиям, которые может предъявить к нему занимаемая должность, является важным условием предупреждения конфликтов. Назначение сотрудника на должность, которой он не в полной мере

соответствует по своим профессиональным, нравственным, другим психологическим и физическим качествам, создает предпосылки для возникновения конфликтов между этим работником и его начальниками, подчиненными, сослуживцами. Поэтому, назначая на должности компетентных, порядочных, трудолюбивых, здоровых сотрудников, мы тем самым предотвращаем возникновение многих межличностных конфликтов.

#### 8. Подготовка компетентных менеджеров различных уровней.

Стабильность и успехи предприятия являются результатом, прежде всего, принятия оптимальных управленческих решений, определяющих деятельность других работников, особенно подчиненных. Некомпетентные управленческие решения провоцируют возникновение у руководителя конфликтов с теми, кто будет их исполнять и видит их непродуманность. Кроме того, необоснованная негативная оценка результатов деятельности также способствует возникновению предконфликтных ситуаций между оценивающим и оцениваемым [6, с. 246].

Таким образом, учет ряда условий, обеспечивающих оптимальное функционирование предприятия, в значительной степени может снизить общий уровень конфликтности между работниками.

#### Список использованных источников

1. Андреев, В. И. Конфликтология : искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В. И. Андреев. – М. : ЮНИТИ, 2005. – 172 с.
2. Веснин, В. Р. Практический менеджмент персонала : учеб. пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М. : Юрист, 2007. – 532 с.
3. Вишнякова, Н. Ф. Конфликтология : учебн. пособие / Н. Ф. Вишнякова. – Минск : Университетское, 2005. – 246 с.
4. Гришина, Н. В. Психология конфликта : учебн. пособие / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
5. Кибанов, А. Я. Конфликтология : учебн. пособие / А. Я. Кибанова. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 302 с.
6. Леонов, Н. И. Основы конфликтологии : учеб. пособие / Н. И. Леонов. – Ижевск, 2006. – 122 с.
7. Светлов, В. А. Введение в конфликтологию : учебн. пособие / В. А. Светлов. – М. : Флинта, 2014. 520 с.

### ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА В КОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В. В. НАБОКОВА КОНЦА 30-Х ГОДОВ

**О. Г. Фролова**

ФБГОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»  
г. Саранск, Россия

Литературная игра занимает важнейшее место среди стратегий В. В. Набокова. Н. Андреев пишет: «Блеск мастерства, отступление от канонов, увлекательная игра сюжетом, частая перестановка частей произведения, остроумный

обман читателя, ложный след, ведущий к неожиданности, обновление языка, образов и изумительная слаженность общего хода повествования – все это прекрасное совершенство литературного искусства» [1, с. 229]. В. Ходасевич отмечал следующее: «Искусство не исчерпывается формой, но вне формы оно не имеет бытия и, следовательно, – смысла. Поэтому исследование творчества немислимо вне исследования формы. С анализа формы должно бы начинаться всякое суждение об авторе, всякий рассказ о нем» [8, с. 247]. Точки зрения Н. Андреева и В. Ходасевича основаны на признании приоритетным формально-эстетического начала в творчестве В. В. Набокова. Литературная игра, по их мнению, и является главным мерилем набоковского таланта.

В. В. Набоков в одном из своих интервью подчеркивал, что искусство – это некая игра с читателем, обман и непростое явление, поэтому читателю придется постараться, если он желает постичь художественное слово. «Почему я вообще написал свои книги? Во имя удовольствия, во имя сложности. Я не пишу с социальным умыслом и не преподаю нравственного урока, не эксплуатирую общие идеи – просто я люблю сочинять загадки с изящными решениями» [8, с. 123–127].

Можно утверждать, что через литературную игру реализуется не только ирония, но и самоирония как один из авторских модусов.

Так, М. Н. Эпштейн в своей книге «Парадоксы новизны» отмечает, что «в прозе В. В. Набокова присутствует 2 аспекта игры, которые обозначаются с помощью различных по смыслу англоязычных слов – play и game [17, с. 281]. Play – это свободная игра, которая не ограничена какими-либо правилами и условиями. Примером здесь может служить детская игра. Game – это игра по правилам. Примером такой игры являются шахматы, рулетка, карты. Здесь важным элементом является не свобода, а выигрыш. Данные формы литературной игры мы можем увидеть в прозе В. В. Набокова. Таким образом, читатель, направляясь по тексту вслед за Писателем-«обманщиком», «мистификатором», сначала вступает в процесс игры, а затем он неким образом вовлекается в «композиционные игры по правилам» [13]. И тот, и другой типы как образующие художественное целое прозы писателя требуют от нас не только воображения, но и интеллектуального напряжения. Как отмечает Г. Ф. Узбекова: «Текст В. В. Набокова-Сирин ориентирован не просто на чтение, а на многократное прочитывание» [13]. Сам писатель часто отмечал следующее: «Хороший читатель, читатель отборный, соучаствующий и созидающий, – это *перечитыватель*» [4, с. 37–40].

Литературная игра является одной из главных составляющих структуры романа «Дар» и во многом определяет характер реализации этого приема. Исследователи называют «Дар» «самым русским» [1, с. 824] произведением писателя, который построен по принципу «матрешки» и объединяет в себе ряд «внутренних» текстов и жанрово-видовое разнообразие, которые требуют распознавания. Как отмечает Н. Букс: «Текст романа словно представляет модель качественного, видового, жанрового понятия литературы. Он включает поэзию и прозу, их разные виды, жанры, размеры – политическую литературу, публи-

цистику, художественную литературу, роман, короткую новеллу, драму, сказку, мемуары, энциклопедическую статью, частное письмо, сонет, стансы, романс, ямб, анапест, гекзаметр, верлибр, произведения, известные и вымышленные, переводные и оригинальные» [2, с. 143].

Одним из наиболее интересных примеров реализации установки на литературную игру не только в пространстве художественного текста, но и в реальной жизни является история рассказа В. В. Набокова «Шишков». Это история с мистификацией, на которую попался Георгий Адамович, постоянный оппонент В. В. Набокова. Стихотворения, написанные В. В. Набоковым и опубликованные под псевдонимом В. Шишков в эмигрантской печати, были восторженно отмечены Г. Адамовичем. Сам В. В. Набоков писал позднее: «Это стихотворение, опубликованное в журнале под псевдонимом «Василий Шишков», было написано с целью поймать в ловушку почтенного критика, который автоматически выражал недовольство по поводу всего, что я писал. Уловка удалась: в своем недельном отчете он с таким красноречивым энтузиазмом приветствовал появление «таинственного нового поэта», что я не мог удержаться от того, чтобы продлить шутку, описав мои встречи с несуществующим Шишковым в рассказе, в котором, среди прочего изюма, был критический разбор самого стихотворения и похвал Адамовича» [4, с. 715].

Кроме этого, мы можем обнаружить много общего между рассказом «Василий Шишков» и романом «Дар».

Василий Шишков ровесник Годунова-Чердынцева. В. В. Набоков в рассказе обыгрывает литературное собрание: «Я собственно шел к вам, чтобы просить вас участвовать в журнале, который затеваю, – в субботу будет у меня собрание, и должно все решиться».

Так же автор прибегает к иронической саморефлексии, дает оценку собственному творчеству через реплики вымышленного персонажа: «...вы обладаете, чисто физиологически, что ли, какой-то тайной писательства, секретом каких-то основных красок, то есть чем-то исключительно редким и важным, которое вы, к сожалению, применяете по-пустому, в небольшую меру ваших общих способностей». В «Даре» же Годунов-Чердынцев публикует потенциальную рецензию на свой сборник.

Благодаря данному приему В. В. Набоков дает оценку своему творчеству.

В конце рассказа автор «растворяет» своего героя: «Значит, остается способ один – исчезнуть, раствориться. Через неделю я покинул Париж и едва ли не в первый день по возвращении встретил на улице шишковского приятеля. Он сообщил не престранную историю: с месяц тому назад «Вася» пропал, бросив все свое небольшое имущество. Полиция ничего не выяснила, – кроме того, что пропавший давно просрочил то, что русские называют «картой».

Согласимся с Давыдовым: «Растворение это можно понять следующим образом: в самом конце своего русско-европейского периода Сирин завещал авторство двух своих последних произведений любимым героям: Шишкову (стихотворение «Поэты») и Федору Годунову-Чердынцеву (роман «Дар»)» [6].

Тем самым писатель отказывается от своего псевдонима и перевоплощается из Сирина в американского писателя В. В. Набокова.

Таким образом, В. В. Набоков применяет свой дар талантливой мистификатора в реальной жизни, вовлекая опытного критика в литературную игру. В его романах реализуется стратегия комического русской прозы зрелого периода, где литературная игра занимает одно из главных мест.

В. В. Набоков представляет своего рода модель игрового литературного текста, который выходит за рамки собственно литературы, переходя в реальную жизнь. Как отмечает Г. Ф. Узбекова, изучение поэтики игры в произведениях В. В. Набокова определилось «как основное направление современного набоковедения, так как загадка, тайна мастерства писателя в особых механизмах реализации игрового элемента» [15].

### Список использованных источников

1. В. В. Набоков: pro et contra /сост. Б. Аверина и др. ; комм. Е. Белодубровского и др. – СПб., 1997. – С. 229.
2. Бойд, Б. Владимир Набоков. Русские годы : Биография / Б. Бойд ; Авторизованный перевод с английского Г. Лапиной. – М. : Издательство «Независимая газета» ; СПб. : Издательство «Симпозиум», 2001. – 695 с.
3. Блэкуэлл, Ст. Границы искусства: Чтение как «лазейка для души» в «Даре» Набокова / Ст. Блэкуэлл ; под ред. Б. В. Аверина // Pro et contra : Материалы и исследования о жизни и творчестве В. Набокова : в 2 т. – СПб. : РХГИ, 2001. – Т. 2. – С. 824–851.
4. Букс, Н. Эшафот в хрустальном дворце: О русских романах В. В. Набокова / Н. Букс. – М. : Новое литературное обозрение, 1998. – С. 208.
5. Гудкова, С. П. Особенности жанровых трансформаций в современной поэзии (на примере балладного цикла М. Степановой «Песни северных южан») / С. П. Гудкова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 102–106.
6. Давыдов, С. О мизинце Булгарина и шишках на Адамову голову: Мистификации Пушкина, Ходасевича и Набокова / С. Давыдов, 2002.
7. Маликова, М. Е. Фантомный парижский поэт Василий Шишков / М. Э. Маликова // Русская литература. – 2013. – № 1. – С. 191–210.
8. Мельников, Н. Г. Набоков о Набокове и прочем : Интервью, рецензии, эссе / Н. Г. Мельников. – М. : Независимая Газета, 2002. – С. 704–729.
9. Меркулов, И. В. Новые данные о родственных связях Шишковых и Набоковых / И. В. Меркулов // «Эго-документальное наследие российской провинции XVII–XXI вв.: проблемы выявления, хранения, выявления, изучения, публикации» : сборник научных статей по итогам Международной научной конференции / Т. И. Любина отв. ред. – 2014. – С. 242–256.
10. Набоков, В. Лекции по зарубежной литературе / В. Набоков. – СПб. : Азбука-классика, 2010. – 512 с.
11. Осовский О. Е. Маска авторская / О. Е. Осовский // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М. : Интелвак, 2001; СПб. – 511–512.
12. Осовский, О. Е. Рецензия на кн. И. Л. Попова. Книга М. М. Бахтина о Франсуа Рабле и ее значение для теории литературы / О. Е. Осовский // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. – 2012. – Т. 71. – № 2. – С. 76–80.
13. Осовский, О. Е. Человек. Слово. Роман. (Научное наследие М. М. Бахтина и современность) / О. Е. Осовский. – Саранск : РИК «ТРИО», 1993. – 144 с.

14. Стюарт, Д. В. Набоков: пространство пародии / Д. В. Стюарт // *Общественные науки за рубежом. Сер.7. Литературоведение.* – 1990. – № 4. – С. 156–162.

15. Узбекова, Г. Ф. Игра с читателем в русскоязычных романах В. В. Набокова / Г. Ф. Узбекова, 2016

16. Фролова, О. Г. «Самоирония как средство создания комического в романе В. В. Набокова «Дар» / О. Г. Фролова // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* – 2015.

17. Ходасевич, В. О Сирине / В. Ходасевич // В. В. Набоков: pro et contra. – СПб., 1997. – С. 247.

18. Шаронова, Е. А. Война как карнавал смерти (на материале романа З. Прилепина «Патологии») / Е. А. Шаронова, С. П. Гудкова, С. А. Дубровская // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – 2014. – № 6–1. – С. 204–207.

19. Эпштейн М. Н. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков / М. Н. Эпштейн. – М. : Советский писатель, 1988. – 416 с.

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ.**

**В. П. Фурманова, А. С. Акимова**

ФБГОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»  
г. Саранск, Россия

Постановка проблематики обозначенной в названии статьи является чрезвычайно актуальной, поскольку она затрагивает формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущих преподавателей и переводчиков. Это обусловлено тем, что в настоящее время речь идет об изучении иностранного языка как средства межкультурного общения, которое может быть достаточно полно представлено при обращении к феномену МКК.

МКК является многоаспектным и межпредметным феноменом. Интернет-поиск по теме межкультурная коммуникация дает более 100 000 результатов. В последние годы люди, занимающиеся практикой в самых различных областях – научного сотрудничества, научных исследований, бизнеса, управления, образования, здравоохранения, культуры, политики, дипломатии и других, понимают, насколько важна межкультурная коммуникация для их повседневной работы.

Сущность и проблемы межкультурной коммуникации изучаются, начиная со второй половины двадцатого века. Об этом свидетельствуют работы американского ученого Эдварда Холла, который по заказу правительства США заинтересовал антропологов, лингвистов, психологов, социологов. Первый учебный план и методы обучения межкультурной коммуникации были взяты из разных наук. Данное обстоятельство повлияло на эклектичность межкультурной коммуникации, которая положительным образом сказалась на структуре и содержании курса межкультурной коммуникации как академической дисциплины. Сотрудники были экспертами в различных направлениях, поэтому в своей работе они, как правило, в первую очередь склонялись к успехам своих наук.

Автором теории межкультурной коммуникации стал американский ученый Э. Холл. Его теорию и её компоненты можно обозначить следующим образом: 1) сдвиг от ракурса одной культуры к бикультурному сравнению; 2) сведение концепции культуры с макроуровня на микроуровень; 3) соединение культуры с процессом коммуникации; 4) акцентирование роли, которую культура оказывает на поведение человека. Кроме того, Холл добавил концепции монокронического и полихронического времени, высокого и низкого контекста, которые широко используются в настоящее время [6].

Как уже отмечалось выше, межкультурная коммуникация тесно связана с такими областями, как культурная антропология, социология, культурология, лингвистика, психология.

Одним из главных источников для теории МКК была социопсихология. Уже с давних пор психологическому аспекту МКК уделяется особое внимание. Как отмечает Ф. Хинненкамп, с практической точки зрения тема межкультурной коммуникации на протяжении многих лет находилась во взаимодействии с психологией. Тут, разумеется, имеется в виду интерес психологии к сложным душевным и психологическим проблемам. Данные проблемы испытывают эмигранты и иные лица, которые оказываются на долгое время за границей. А также люди, которые возвращаются после длительного там пребывания на родину. Эти проблемы в специальной литературе обычно обозначаются не совсем благозвучным термином «культурный шок» [7, с. 48].

Для нас особый интерес представляет сфера образования. Это необходимо для выполнения задач воспроизведения духовного наследия общества, самых стабильных идеологических и культурных ценностей, чтобы ввести определенное общественное понимание универсальных моральных ценностей, отразив естественное стремление человеческой цивилизации к все более и более активному диалогу культур, постепенной интеграции различных обществ. Построение прочного будущего посредством образования возможно только при активном использовании в формировании учебного процесса принципов межкультурного взаимодействия.

На сегодняшний день обществу требуются люди, которые обладают высоким уровнем межкультурной и социокультурной компетенции, с развитым чувством эмпатии и толерантности, владеющих навыками межкультурной коммуникации.

Обучение молодого поколения в духе мира и культурного согласия становится одной из самых важных задач системы образования, которая разработана, чтобы способствовать формированию свободного человека, способного существовать в окружающей среде, относящейся к разным культурам с её национально-культурной спецификой.

Суть поликультурного образования сводится к интеграции и сохранению культурной самобытности личности в многонациональном обществе. Его задача состоит в том, чтобы помочь человеку найти себя в мире культуры, не мешая другим людям реализовывать себя. Эта проблема может быть решена путем диалога личностей, представляющих различные культуры. Это важная часть



современного общего образования, которая облегчает усвоение знаний студентов о других культурах, выяснение общих и специальных нюансов в традициях, образе жизни и культурных ценностях этносов, воспитание молодежи в духе уважения к представителям других лингвокультурных обществ.

Подготовка преподавателей на факультете иностранных языков связана: а) с изучением МКК как самостоятельной дисциплины «Введение в теорию и практику межкультурной коммуникации»; б) с включением культурных сведений о странах изучаемого языка на практических занятиях по иностранному языку.

МКК как самостоятельная дисциплина включает концепты как смысловые единицы МКК. Особое внимание уделяется интерактивному контексту, то есть взаимодействию представителей различных культур в процессе межкультурного диалога. Межкультурный аспект коммуникации рассматривается на практических занятиях по иностранным языкам через аутентичные тексты и дискурс.

Как в первом, так и во втором случае главной целью является формирование межкультурной компетенции, которая становится самостоятельным объектом изучения в лингводидактике и методике преподавания иностранных языков.

Большое значение приобретают следующие методы межкультурного обучения: метод интерактивного моделирования, метод ролевых игр, метод симуляции.

Так, например, метод интерактивного моделирования ориентирован на сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных индивидуальных и групповых ситуаций межкультурного общения. В ходе этого метода интеллектуальная и эмоциональная энергия участников процесса обучения направляется на анализ и оценку этих ситуаций. Облегченный мир интерактивных моделей помогает обучающимся лучше, нежели в настоящей реальности, выяснить и проанализировать способы и виды взаимоотношений в межкультурных контактах. Данный метод используется на начальном этапе изучения иностранного языка, приучает участников к групповой работе.

Метод ролевых игр характеризуется исполнением участниками ролей, которые воссоздают часто повторяющиеся ситуации межкультурного общения. Эти роли узнаются, смешиваются и изменяются при их воспроизведении и анализе. Основой метода ролевых игр является игровое переживание в ситуациях «как будто». В таких случаях происходит восприятие скрытых правил и стандартов, которые лежат в основе норм и ценностей чужой культуры и которые отпечатываются в сознании участников обучения. В изучении межкультурных коммуникаций данный метод порождает игровое переживание, благодаря чему глубже познаются интересы взаимодействующих сторон, их формы поведения, развивается способность к восприятию норм и ценностей чужой культуры [3, с. 54].

Метод симуляции подразумевает под собой искусственное воспроизведение конкретных ситуаций межкультурного общения и прогнозирование воз-

можных вариантов и результатов исходя из различных точек зрения и аспектов. Данные ситуации являются обобщенным опытом межкультурного общения всех участников процесса межкультурного обучения [3, с. 54].

Практика использования рассмотренных методов позволяет сделать вывод, что с их помощью могут сравниваться две или более культуры, акцентировать внимание как на общих трудностях процесса коммуникации, так и на частных случаях межкультурного общения. Использование данных методов в процессе обучения межкультурной коммуникации позволяет подготовить представителей различных культур к эффективным контактам с чужими культурами, научить их понимать своих партнеров по коммуникации и добиваться поставленных целей и результатов [3, с. 54].

При подготовке будущих педагогов и переводчиков необходимо помнить, что толерантность есть оборотная сторона «нетерпимости» в социальных отношениях. В Декларации принципов терпимости, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 г., понятие толерантности определено как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности [4]. В современном мире нет, и не может быть изолированных культур. Способность культуры осваивать и принимать достижения другой – показатель ее жизнеспособности. Мы не можем оставить без внимания роль МКК в переводческой деятельности.

Как для преподавателя, так и для переводчика владение базовыми знаниями межкультурной коммуникации является весьма значительным, нужным и полезным. Без знания определенных правил работа над переводом может быть неудачной. Основой для достижения взаимопонимания при межкультурной коммуникации служит эмпатия. Это перемещение себя на место другого человека, попытка увидеть мир его глазами. Если это удастся переводчику, то процесс перевода можно считать удачным. Бесспорно, в устном переводе переводчик должен наблюдать, а иногда и интерпретировать невербальные средства общения во время разговора. Межкультурная коммуникация дает нам объяснение всех этих особенностей.

И абсолютно невозможно вообразить себе перевод художественного текста без знания межкультурной коммуникации. Вопрос состоит в том, что литературные тексты богаты такими средствами выразительности, которые опираются на культурные ценности страны. Соответствующий перевод возможен только в случае, если переводчику удастся найти в культуре не менее выразительные языковые средства, которые смогут так же подействовать на иностранного читателя, как и на носителя языка [2, с. 35].

В этой статье мы предприняли попытку остановиться на значении межкультурной коммуникации в обучении преподавателей и в работе переводчиков. По своей сути межкультурная коммуникация – это общение между представителями различных культур, у которых по-разному идет дешифровка полученных сообщений. Межкультурная коммуникация – это взаимодействие культур, эксплицирующих тип личности, несущих конкретное содержание эпохи и

позволяющих осмыслить взаимные ценности, самосознание и глубокую человеческую сущность. Межкультурная коммуникация открывает возможности познания не только иной культурной реальности, но и самого субъекта, выступающего в качестве представителя определенной этнической общности или социальной группы. Для будущих преподавателей и переводчиков важно изучать межкультурную коммуникацию, чтобы минимизировать риск непонимания и элементарные ошибки.

#### **Список использованных источников**

1. Белая, Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации : учебное пособие / Е. Н. Белая. – М. : ФОРУМ, 2011. – 208 с.
2. Брандес, М. П. «Работающий язык» как лингвистическая основа теории перевода / М. П. Брандес // Ученые записки РОСИ. Серия : Лингвистика. Межкультурная коммуникация. Перевод. – Курск : Изд-во РОСИ, 1999. – Вып. 2. – 89с.
3. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352с.
4. Декларация принципов толерантности от 16 ноября 1995 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>
5. Зусман, В. Г. Концепт в культурологическом аспекте. Межкультурная коммуникация : учебное пособие. / В. Г. Зусман. – Нижний Новгород : Деком, 2001. – 314 с.
6. Hall, A. T. Beyond culture / A. T. Hall. – Garden City; N.Y., 1976.
7. Hinnenkamp, V. Interaktionale Kommunikation – In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. – Heft 93: Interkulturelle Kommunikation. – 1994. – S. 46–74.

### **КОНЦЕПТ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**В. П. Фурманова, Д. А. Назаров**

ФБГОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»  
г. Саранск, Россия

В предложенной статье рассматривается вопрос о структурировании культурных фоновых знаний, который связан с когнитивным аспектом. Поставленная проблема является весьма значимой и актуальной по следующим соображениям. Во-первых, система языкового образования направлена на развитие поликультурной языковой личности нового типа: высокоадаптивной, психологически и социально мобильной, способной и умеющей быстро перестраиваться в новых условиях, переходить на новые реалии. Во-вторых, в требованиях ФГОС ВПО по направлению 45.03.02 «Лингвистика. Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» отмечается, что студент должен обладать интеракционными и контекстуальными знаниями, адаптироваться к изменяющимся условиям, моделировать ситуации общения. В соответствии с этими требованиями, адекватное владение иностранным языком предполагает

наличие межкультурной компетенции, способности общаться в поликультурном пространстве, воспринимать культурно значимую информацию на иностранном языке, сравнивать с собственной культурой и оценивать их ценности.

Термин «когнитивный» начали употреблять с начала 70-х годов для обозначения областей, в рамках которых имеют место процессы усвоения, накопления и синтезирования информации человеком.

Основной единицей анализа в области когнитивного исследования культур через язык выступает концепт. Существует множество дефиниций этого весьма неоднозначного термина, основные идеи которых можно свести к двум аспектам: в узком понимании концепт – это содержание понятия, которое, постепенно развиваясь, актуализируя в речи отдельные семантические признаки, обрастает объемом; в широкой трактовке под концептом понимается выражение со-значения «национального колорита», т.е. всех принципиально возможных значений в символично-смысловой функции языка как средства мышления и общения.

Совокупность концептов образует концептосферу как некоторое целостное и структурированное пространство, систему мнений и знаний человека о мире, отражающих его познавательный опыт на доязыковом и языковом уровнях. Модель мира в каждой культуре строится из целого ряда универсальных концептов и констант культуры – пространства, времени, количества, причины и т.д. Однако у каждого народа при одинаковом наборе универсальных концептов существуют особые, только ему присущие соотношения между этими концептами, что и создает основу национального мировидения и оценки мира [1, с. 46].

Концептами становятся далеко не все имена-обозначения явлений действительности, а только те, которые для данной культуры представляют наибольшую ценность, имеют максимальное количество языковых единиц для своего выражения (лексических, фразеологических, паремиологических и др.), служат темой многочисленных пословиц и поговорок, поэтических и прозаических текстов, «являются своего рода символами, эмблемами, определенно указывающими на породивший их текст, ситуацию, знания». Кроме того, как правило, одно слово не может быть признано тождественным, равным концепту [4, с. 63].

В нашей статье мы опираемся на определение концепта, предложенное в «Кратком словаре когнитивных терминов»: концепт – «это термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картин мира, отраженной в человеческой психике» [3]. Это определение отражает наиболее распространенное в современной лингвистике понимание концепта.

У каждого концепта есть ядро. Ядро концепта составляет **прототип**, или исходная прототипическая модель, включающая конвенциональные, стереотипные представления о данном явлении. Отличительными признаками прототипа являются: наибольшая специфичность – концентрация специфических

признаков данного объекта, в отличие от разряженности таких признаков на периферии (в окружении прототипа); способность к воздействию на производные варианты, статус «источника производности», наиболее высокая степень регулярности функционирования. При таком его представлении, по мнению исследователей, в концепте можно выделить ряд составляющих:

– образный компонент, который раскрывается через множество образов-представлений, каждый из которых фиксирует либо определенный фрагмент явления, либо отдельную черту его целостности облика;

– понятийный компонент как продукт дискурсивного мышления, синтезирующего через предикатные связи имени чувственно-постигаемую реальность и её рациональную номенклатуризацию, включает в себе социально важное знание о явлении, которое структурируется в виде признаков [2, с. 14];

– аксиологический компонент концепта свидетельствует об окрашенности человеческого опыта чувственными и рациональными оценками, которые вносят в сознание аспект ценности мира.

В каждой культуре есть ключевые концепты. Остановимся на ключевых концептах американской культуры: «*challenge*», «*privacy*», «*efficiency*».

В словаре концепт «*challenge*», который практически не имеет аналога в русской концептосфере, определяется следующим образом:

1) задача; 2) проблема, трудность; 3) испытание; 4) вызов.

Это слово одно из важнейших для понимания американского национального характера; оно выражает отвагу, готовность рисковать, чтобы испытать себя, дух авантюризма, стремление к соперничеству и т. д.

Недаром именем *Challenger* в свое время был назван американский корабль. Даже простейшее предложение «*The creation of a new company is extremely challenging*» сложно для перевода на русский язык. Более того, не укладывается в русскую концептосферу эвфемистическое употребление слова *challenged* (нетрудоспособный, искалеченный), тесно связанное с понятием политической корректности, например: *physically challenged (person)* – инвалид; *visually challenged* – слепой. Характерно, что это слово, используемое для эвфимизации, фактически означает готовность бороться с трудностями, бросить вызов судьбе и победить.

Концепт «*privacy*», обозначающий личное пространство, а также право на невмешательство в частную жизнь, занимает важное место в системе американских ценностей и проявляется во всех областях жизни: взаимоотношениях детей и родителей, преподавателей и студентов, коллег и малознакомых людей.

Концепт «*efficiency*» также не имеет соответствия в русском языке и только отчасти может быть передан совокупностью слов: умение, деловитость, расторопность, эффективность, производительность.

Данный концепт предстает как многомерное, культурно значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, находящее свою объективацию в языке или культурный концепт.

Концепт «*Homeland*», принадлежащий американской концептуальной картине мира, представляет собой национальный вариант универсального концепта «Свое пространство», этнические варианты которого мы можем обна-

ружить практически во всех национальных картинах мира (как, например, «Отечество» в русской картине мира или «Vaterland» в немецкой).

Говоря о концепте «*Patriotism*», прежде всего, надо говорить о поэзии американцев: национальном гимне, патриотических песнях, стихотворениях и т. д. Примером может послужить фильм «Патриот». В основе фильма «Патриот» лежит война за независимость США, где создан сложный образ человека, который, потеряв сына, вынужден вступить на тропу войны. «Патриот» говорит о борьбе за свободу и независимость. Действие ленты начинается в 1776 году. Американский патриотизм – понятие очень специфическое. В определение американского патриотизма входит очень много составляющих. В данной киноленте враг для американского патриотизма не главное, главное – семья. Семья – вот, помимо народа и самой страны, ещё одна составляющая американского патриотизма.

Патриоты. Патриотизм. А что означают эти понятия для Вас? Патриотизм, прежде всего – это наш долг. Перед страной, перед семьей, перед самим собой в конце концов. Любить свою страну, защищать ее, быть ответственным за нее – вот то, что отвечает требованиям патриотичного гражданина. Быть патриотом – наша первостепенная обязанность. «Патриот» включает в себя все эти понятия. Это фильм о борьбе за свободу, о жертвах ради своей страны, о том, как тяжело бороться за свои права, за независимость. О том, что настоящие преданные граждане готовы сделать ради своих соотечественников, ради спокойной жизни своей семьи. Хотя действие картины переносит нас на столетия назад, ценность этих поступков не уменьшается, а актуальность растет. В заключение о патриотизме хотелось бы сказать, что для американской цивилизации патриотизм – это то, благодаря чему это государство появилось вообще.

Концепт «патриотизм» в американской лингвокультуре можно расценить как ультрапатриотизм. Причина кроется в историческом развитии американского общества. В основу комплекса американских принципов, ценностей и идей военного, политического, экономического, морально-психологического и чисто этического характера положен ряд общегосударственных, социально-философских, политических концепций. Прежде всего, это концепция «превосходства американского образа жизни». Она призвана способствовать выработке чувства гордости за свою страну, её достижения. Концепция возводит в ранг «самых передовых» принятые в США нравственные нормы, сложившийся национальный характер, традиции. Она способствует формированию у американцев настоящей «религии американского образа жизни», требующей защиты, в том числе военной силой.

Здесь следует отметить, что американский патриотизм, и это подчёркивают многие западные социологи, отличается тем, что он направлен не на территорию проживания, не на людей, а на систему идей, касающихся общественной жизни.

В целях воспитания патриотизма в США широко используются все каналы информационно-психологического влияния. Однако киноиндустрия США – Голливуд, несомненно, стоит здесь вне конкуренции, ибо кино

традиционно занимает совершенно особое место в жизни американского общества. Киноиндустрия потворствует активной эксплуатации военной тематики, формированию «правильного» имиджа американских вооруженных сил и постоянно «подогревает» своей продукцией патриотические настроения в американском обществе.

США, пройдя относительно короткий путь развития, представляют собой сплав многих наций, нашедших здесь родину. В результате такого воспитания вырабатываются особая чувствительность к национальному престижу, ко всему американскому, верность своей стране независимо от того, права она или нет.

Итак, концепт – это смысловое значение имени или слова, он представляет собой единицу ментально-понятийной сферы, которая отражает особенность мышления, мировоззрения, культуры народа, концепт является элементом культуры, и только через него можно проникнуть в суть национальной культуры народа, выявить её составляющие.

Описывая содержание иноязычной культуры, многие оперировали такими понятиями, как «явление культуры», «культурные факты», «культурный блок», аутентичные тексты культурной направленности и т. д. Концепт находит свое вербальное выражение и помогает нам приблизиться к понятию лингвокультуры, объединяющему язык и культуру, а, следовательно, эффективно решать методические задачи. Включение концептов, а это самое главное, дает представление о языковой картине мира и возможность сравнения концептов родной и иноязычной культуры [5, с. 34].

Но именно введение концепта и его вербализация, выделение понятия ключевых концептов стало надежным инструментарием и наметило пути дальнейшего описания культуры в лингвистическом, лингвокультурологическом и методическом планах. Концепт помогает нам приблизиться к понятию лингвокультуры, объединяющему язык и культуру, а, следовательно, эффективно решать методические задачи.

#### **Список использованных источников**

1. Зусман, В. Г. Концепт в культурологическом аспекте. Межкультурная коммуникация : учебное пособие / В. Г. Зусман. – Нижний Новгород : Деком, 2001. – 314с.
2. Карасик, В. И. Модельная личность как лингвокультурный концепт / В. И. Карасик // Филология и культура : материалы III международной конференции. Тамбов. – Ч. 2.
3. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М., 1996.
4. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ; Восток-Запад, 2007. – С. 119
5. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла : сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой / Отв. ред. М. В. Ляпон. – М. : Издательский центр «Азбуковник», 2007. (РАН: Институт русского языка им. В. В. Виноградова).

# ПРОГРАММА ВНЕУРОЧНОГО КУРСА «УДИВИТЕЛЬНЫЙ ЛЕГО-МИР» ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД

**А. А. Хайретдинова**

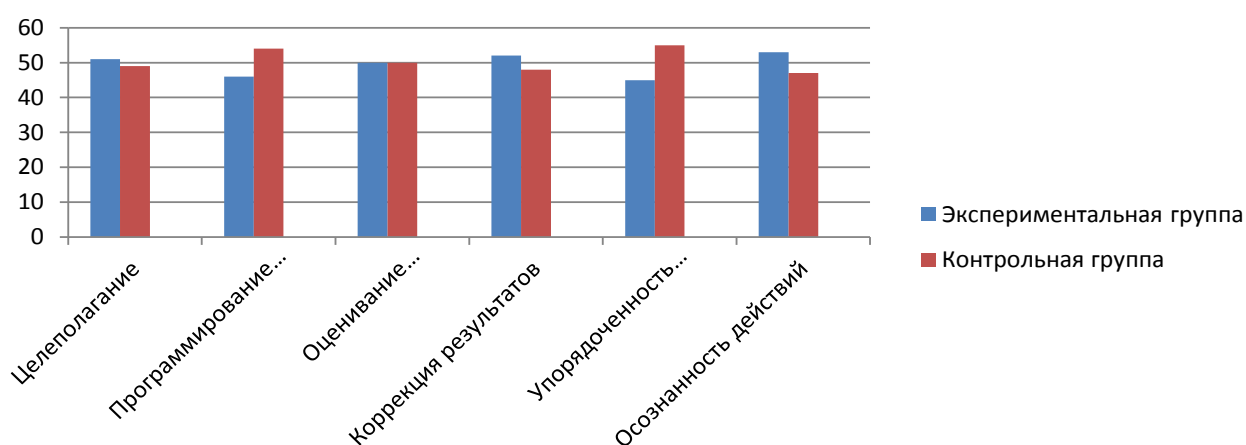
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»  
г. Челябинск, Россия

В образовательном стандарте, в обязательном минимуме содержания основных образовательных программ отмечено, что важнейшим приоритетом начального общего образования является формирование у младших школьников регулятивных умений, навыков и способов познавательной деятельности, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность обучения на последующих ступенях непрерывного образования [1].

Согласно требованиям образовательного стандарта, в сфере регулятивных универсальных учебных действий ученики начальной школы должны научиться:

- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе во внеурочном плане;
- самостоятельно оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки соответствия результатов требованиям данной задачи;
- вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учёта характера сделанных ошибок [1].

Проведенный нами констатирующий эксперимент выявил низкий уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников. Результаты представлены на рис. 1.



**Рис. 1.** Результаты диагностики уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий



Данные показывают уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности в обеих группах:

- целеполагание (постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще неизвестно) в экспериментальной группе составило 51 %, а в контрольной группе на 2 % ниже, т.е. – 49 %:

- планирование или программирование действий (определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий) в экспериментальной группе составило 46 %, а в контрольной группе на 8 % выше, т.е. – 54 %;

- оценка (выделение и осознание обучающимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; оценка результатов работы) в экспериментальной группе составила 50 %, что равно результатам контрольной группы.

- коррекция (внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата; внесение изменений в результат своей деятельности исходя из оценки этого результата самим обучающимся, учителем, товарищами) в экспериментальной группе составила 52 %, а в контрольной группе на 4 % ниже, т.е. – 48%.

- упорядоченность действий в экспериментальной группе составила 45 %, а в контрольной группе на 10 % выше, т.е. – 55 %.

- осознанность действий в экспериментальной группе составила 53 %, а в контрольной группе на 6 % ниже, т.е. – 47 %.

В среднем разброс показателей в контрольной и экспериментальной группах невелик. В связи с чем возникла необходимость разработать программу внеурочной деятельности «Удивительный ЛЕГО-мир».

Предлагаемая нами программа направлена на формирование всех видов регулятивных УУД у детей младшего школьного возраста.

Наряду с техническими задачами, каждый урок курса направлен на решение общепознавательных и развивающих задач.

Занятия курса делятся на два типа:

- урок-построение новой модели, когда ребёнок самостоятельно или с помощью учителя знакомится с новыми деталями, способами крепления, приёмами программирования;

- урок-рефлексия, когда учащиеся собирают модели, базирующиеся на уже освоенных ранее с добавлением новых элементов.

Программа рассчитана на учеников 1-х классов, возраст детей 6–8 лет.

Периодичность занятий – 1 раз в неделю (с 7 сентября по 18 января).

Срок реализации программы 4 месяца, в количестве 17 часов.

Общая характеристика программы

Цель данной программы: овладение навыками начального технического конструирования, простейшего программирования и создания реально действующих роботов.

Задачи:

1. Формировать умение работать с конструктором ЛЕГО.
2. Ознакомить с основными принципами механики и основами программирования в компьютерной среде моделирования ЛЕГО.
3. Развивать образное и техническое мышление, мелкую моторику, творческие способности и логическое мышление.
4. Развивать межпредметные связи (математика, технология, информатика, окружающий мир).
5. Развивать умение работать по предложенным инструкциям, творчески подходить к решению задачи, довести решение задачи до работающей модели.
6. Развивать конструктивное мышление при разработке индивидуальных и совместных проектов, излагать мысли в чёткой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путём логических рассуждений.
7. Формировать умение достаточно самостоятельно решать технические задачи в процессе конструирования моделей (планирование предстоящих действий, самоконтроль, умение применять полученные знания, приёмы и опыт конструирования и т.д.); стимулировать смекалку детей, находчивость, изобретательность и устойчивый интерес к поисковой творческой деятельности.

Примерное содержание занятий

Тема 1: «Техника безопасности при работе с конструкторами и компьютерной техникой» (1 час).

*Урок 1*

Цель: познакомить детей с правилами техники безопасности работы с конструкторами и компьютерной техникой.

Тема 2: «Знакомство с конструктором ЛЕГО» (2 часа).

*Урок 2*

Цели:

- продемонстрировать конструктор младшим школьникам, проговаривая название всех деталей;
- изучить названия деталей.

*Урок 3*

Цель: дать возможность младшим школьникам самостоятельно собрать простейшие фигуры, формируя при этом приемы саморегуляции и целеполагания.

Тема 3: «Первые шаги в мир ЛЕГО» (1 час).

*Урок 4*

Цели:

- закрепить знания о технике безопасности за персональным компьютером;
- познакомить учащихся с программой, в которой будет осуществляться вся деятельность по составлению роботов;

– собрать простейшую модель (например, «Мельница») и подключить ее к компьютерному устройству, формируя при этом приемы саморегуляции, коррекции и прогнозирования своей работы.

Тема 4 «Весёлые артисты» (4 часа).

*Уроки 5–8*

Цель: конструирование и программирование моделей «Танцующие птицы», «Обезьянка-барабанщица», «Петушок – веселый гребешок» (модель разработана самостоятельно), «Порхающая птица», формируя при этом приёмы саморегуляции и коррекции, прогнозирования и планирования своей деятельности, а также формирование навыков объективной оценки своей работы и работы других младших школьников.

Тема 5 «Опасные ребята – эти зверята» (3 часа).

*Уроки 9–11*

Цели:

– познакомить младших школьников с такими животными как аллигатор, лев и змея, с помощью мультимедиа;

– конструирование и программирование моделей «Голодный аллигатор», «Рычащий лев», «Чуткая змея» (модель разработана самостоятельно), формируя навыки контроля за ходом выполнения работы, саморегуляции и прогнозирования.

Тема 6 «Футбол – интересная игра» (3 часа).

*Уроки 12–14*

Цели:

– познакомить с правилами игры в футбол;

– конструирование и программирование моделей «Нападающий», «Вратарь», «Ликующие болельщики», формируя способности к умению рационально планировать свою деятельность и объективному оцениванию своих результатов и результатов товарищей.

Тема 7 «Средство передвижения» (3 часа).

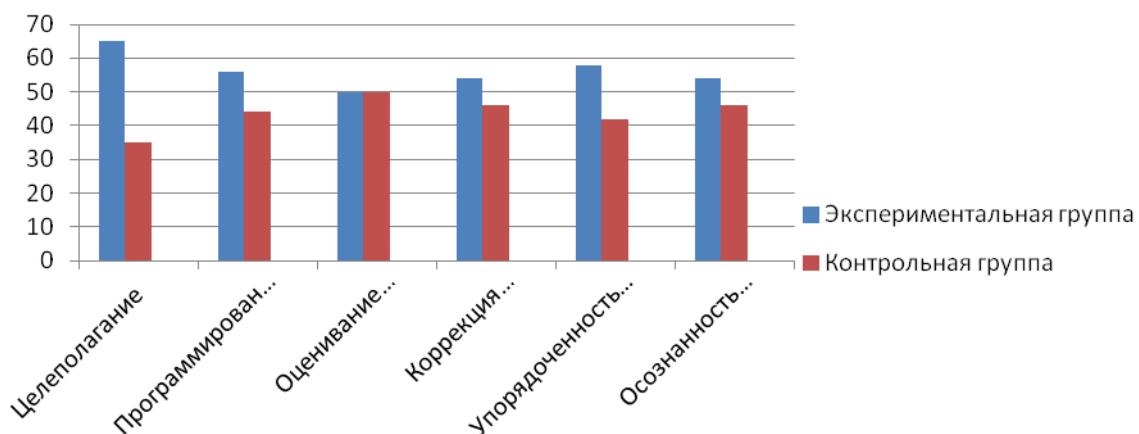
*Уроки 15–17*

Цели:

– познакомить младших школьников с видами транспортных средств;

– конструирование и программирование моделей «Спасение самолета», «Непотопляемый парусник», «Шагающий человек» (модель разработана самостоятельно), формируя навыки постановки цели работы, саморегуляции и коррекции, способности к прогнозированию и планированию своей деятельности.

После внедрения курса «Удивительный ЛЕГО-мир», нами повторно была проведена диагностика сформированности регулятивных УУД у младших школьников (рис. 2).



**Рис. 2.** Результаты диагностики уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий

Таким образом, полученные данные об уровне сформированности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников убедительно показывают, что разработанная программа внеурочной деятельности «Удивительный ЛЕГО-мир» эффективна. Программа подтвердила результативность данного подхода к организации процесса овладения регулятивными универсальными учебными действиями у младших школьников.

#### Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения от 03.06.2008 № 164, от 31.08.2009 № 320, от 19.10.2009 № 427 в ред. Приказов Минобрнауки РФ «Начальное Общее Образование» [<http://xn80abucjiihbv9a.xn--p1ai/>]. – Режим доступа : <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/671047> (дата обращения: 18.04.2016).

## ВЛИЯНИЕ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**К. К. Халикова**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

Современные тенденции социокультурного развития диктуют обновленные задачи формирования культуры поведения и нравственного воспитания. Проблема нравственного воспитания будет являться актуальной на каждом витке развития мирового сообщества, поскольку изменения, происходящие на каждом этапе, потребуют постановки новых задач перед общественностью.

Содержание понятия «нравственное воспитание» включает в себя не только знание индивидом определенного набора норм, но и превращение их в личностные ценности, позволяющие осуществлять саморегуляцию поведения,

результатом которой становится общественно значимый моральный выбор, основанный на единстве внешнего поступка и внутренней рефлексии [3]. Из исследовательских работ можно выделить те, в которых нравственное воспитание рассматривается как:

1) целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества (С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова);

2) процесс формирования морального сознания, нравственных чувств и привычек нравственного поведения (Д. И. Водзинский, А. В. Запорожец, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева);

3) развитие и формирование нравственных качеств личности (М. В. Вениаминов, Е. В. Бондаревская, С. А. Козлова, Т. А. Куликова).

На основе вышеперечисленных определений понятия «нравственное воспитание» было сформировано рабочее определение, составляющее интегрированную интерпретацию данного термина. Под термином «нравственное воспитание» будет пониматься целенаправленно организованный процесс прививания личности ценностей общества с последующей нравственной активностью. Таким образом, нравственное воспитание может считаться процессом, приводящим к формированию нравственной компетентности детей дошкольного возраста.

Термин «компетентность» будет трактоваться в данной статье как свойство человека, которое показывает личностное отношение к определенной компетенции и предмету деятельности, владение личностью определенной компетенцией. То есть его осведомленность в ряде предметных вопросов.

Известно, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для познавательной активности детей дошкольного возраста. В данный промежуток активнее всего формируются ключевые компетентности детей.

На основе предложенной в Концепции КОО в Самарской области классификации ключевых компетентностей учащихся, с учетом принципа преемственности была разработана **классификация ключевых компетентностей детей дошкольного возраста:**

- технологическая компетентность;
- информационная компетентность;
- социально-коммуникативная компетентность [6, с. 14].

Также может быть выделена познавательная компетентность детей дошкольного возраста. Данный вид компетентности является предпосылкой к учебной компетентности ребенка школьного возраста.

Познавательную компетентность старших дошкольников составляют: познавательная активность, познавательная мотивация, познавательные способности, любознательность, самостоятельность.

Компетентность проявляется при решении задач, которые отличаются от тех задач, в которых эти знания были получены, поскольку является метапредметным понятием, а также при умении действовать в ситуации неопределенности. Также познавательная компетентность тесно связана с познавательными психическими процессами.

Познавательная компетентность дошкольника состоит из следующих компонентов (из модели выпускника ДОО в соответствии со ФГОС):

- навык задавать вопросы взрослому, владение средствами экспериментирования и позитивное к нему отношение;
- достаточный уровень развития взглядов по отношению к окружающему миру (для чего необходимо развитая любознательность, наблюдательность и высокий познавательный интерес);
- владение эталонами и средствами познавательной деятельности;
- согласно возрасту развитость познавательных процессов (воображение, мышление (наглядно-образное, логическое), память, перцептивные процессы), умственных способностей, мыслительных операций (анализ, синтез);
- развитость речи;
- умение вести свою деятельность;
- умение активно участвовать в образовательном процессе, интерес к образовательному процессу;
- умение реально оценивать свои возможности для самостоятельного решения задач, в случае невозможности решить задачу самостоятельно, обратиться за помощью.

Познавательная компетентность не является ключевым свойством ребенка старшего дошкольного возраста. При рассмотрении формирования познавательной компетентности старших дошкольников можно выделить два основных пути формирования. Первый путь – воздействие педагога, взрослого человека. Второй путь – непосредственная активность самого ребенка. На основе самостоятельной активности ребенок может сформировать ряд специфических видов деятельности, отличающихся высокой оригинальностью.

При педагогическом воздействии необходимо учитывать, что в основе должно находиться стимулирование процессов познавательной деятельности ребенка. При выполнении условий формируются ценные проявления интереса, активности и самостоятельности детей, которые при сохранении устойчивости системы могут стать личностными качествами.

Формирование нравственной компетентности может происходить параллельно с процессами формирования познавательной компетентности, социально-коммуникативной компетентности старших дошкольников.

Нравственное воспитание как процесс формирования нравственной компетентности старших дошкольников содержит в себе цель: формирование представлений о нравственных нормах поведения и накопление практического опыта; воспитание основы культуры общения; понимание смысла «добра» и «зла», совести и чувства долга и т.д.; воспитание и развитие рефлексии и саморефлексии. Основными задачами являются: воспитание гуманистического поведения, доверительных отношений детей и взрослых, формирование взаимоотношений детей, основанных на взаимопонимании и сотрудничестве, воспитание любви к Родине, уважения и симпатии к трудящимся разных национальностей.

Как познавательная компетентность состоит из нескольких компонентов, так и нравственная компетентность включает в себя такие составляющие, как уважение к старшим, дружеские отношения со сверстниками, способность сопереживать, сочувствовать радости, горю других людей, добиваться действенного проявления гуманных чувств и отношений, их общественной направленности, воспитание основ ответственности. Однако методы реализации этих благородных задач достаточно скромные и неконкретные. Среди них можно выделить два направления: создание условий для практического опыта и формирование правильных моральных оценок [3].

Нравственная компетентность тесно связана с эмоциональной сферой дошкольника. В первую очередь это эмоциональные связи, сформированные со взрослым человеком: родителями, педагогами, воспитателями. Поскольку, ребенок формирует свои представления в области нравственной компетентности из своих наблюдений.

Итак, каким образом может быть сформирована нравственная компетентность дошкольника, осуществлено нравственное воспитание при целенаправленном формировании познавательных компетентностей старших дошкольников?

В первую очередь за счет формирования эмоциональных связей между участниками познавательного процесса на занятии. Реализуя задание в команде, дети учатся распределять социальные роли, максимально грамотно применяя данные им ресурсы, договариваться между собой. Иногда на занятиях приходится сталкиваться с ситуацией, когда ребенок не желает выполнять задание в команде, хочет проводить его один, отходит от других детей. В подобных ситуациях педагог может провести беседу, уточнить причину подобного поведения. В некоторых случаях выясняется, что ребенок элементарно не знаком с правилами поведения при совместной деятельности. Если в группе имеются дети более продвинутые в области нравственных представлений, они призывают к порядку «нарушителей», напоминая им о существовании определенных правил коммуникации при совместной деятельности.

Также при формировании познавательных компетентностей формируется эмоциональное отношение к живой природе. Обращается внимание детей на формирование правил поведения с домашними животными, которые проявляют достаточно высокую эмоциональную активность при взаимодействии с детьми. При проведении наблюдений дети приобретают элементарные навыки ухода за живой природой, что также положительно влияет на нравственную компетентность, так как дошкольник получает опыт эмпатии, ответственного отношения к чувствам других людей. Например, наблюдая за развитием цветущего растения, не разрешая обучающимся рвать цветы, педагог может объяснить, что другим людям было бы приятно полюбоваться на такие красивые растения.

В том случае, если у дошкольников есть возможность проявить самостоятельность и провести эксперимент по выращиванию растения и наблюдения за его ростом, формируется крепкая эмоциональная связь за счет личного отно-

шения и формирования чувства долга и ответственности перед объектом живой природы.

При формировании нравственной компетентности дошкольник применяет навык задавать вопросы, что влияет на развитие его познавательной сферы. В известном стихотворении В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?» заключаются не только аспекты для осуществления нравственного воспитания, но также и для обогащения познавательной сферы дошкольника, поскольку в стихотворении используется много понятий, с которыми в современном мире дети не могут столкнуться, например, «октябрята», «калоши», «валенки». Данное произведение позволяет сформировать позитивное нравственное поведение, поскольку герой стихотворения в конце решает «делать хорошо», эмоциональную связь между ребенком и родителем «крошка – сын к отцу пришел».

Также педагогу необходимо помнить о психологических особенностях формирования нравственных компетентностей старших дошкольников. Задача взрослых – направлять отношения детей так, чтобы эти отношения содействовали формированию навыков коллективизма. Важно прививать ребенку элементарную культуру общения, помогающую ему устанавливать контакты со сверстниками: умение без крика и ссоры договариваться, вежливо обращаться с просьбой; если необходимо, то уступать и ждать; делиться игрушками, спокойно разговаривать, не нарушать игры шумным вторжением. Старший дошкольник должен уметь проявлять к товарищу предупредительность и внимание, вежливость, заботливость и т.д. Такие формы общения легче усваиваются ребенком, если взрослые поддерживают, следят за тем, как он ведет себя с товарищами по играм, с близкими и окружающими людьми. Дети под руководством взрослого приобретают опыт положительного общения.

При формировании нравственных компетентностей важно воспитывающее значение детской деятельности, которая заключается в том, каково её содержание, устойчивость и длительность, чему она учит, какие нравственные качества развивает в ребенке. Взрослые должны руководить детской деятельностью: уметь создать условия для разнообразных игр, труда, занятий, учить ребенка умению организовывать свою деятельность; содействовать вовлечению его в игры, занятия, труд; при необходимости оказывать ему помощь в выборе и формировании различной деятельности, в расширении её содержания, достижения поставленной цели.

#### **Список использованных источников**

1. Подольская, О. А. Психолого-педагогический аспект развития нравственности у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О. А. Подольская, Н. Н. Абрамов // APRIORI. Серия : Гуманитарные науки. – 2014. – № 3. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-aspekt-razvitiya-nravstvennosti-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 13.03.2016).

2. Конохова, Е. С. Образовательные ситуации как средство нравственного воспитания старших дошкольников [Электронный ресурс] / Е. С. Конохова // Педагогическое обра-



зование в России. – 2014. – № 3. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-situatsii-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 13.03.2016).

3. Аманбеккызы Ж. Нравственное воспитание и формирование культуры поведения детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Ж. Аманбеккызы, У. Б. Ибрагимова, Р. Т. Мейрбекова, Г. А. Умирзахова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 1. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennoe-vospitanie-i-formirovanie-kultury-povedeniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 13.03.2016).

4. Лазько, Н. В. Роль педагога в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н. В. Лазько // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 30. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-v-nravstvennom-vospitanii-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 13.03.2016).

5. Липницкая, А. В. Программа нравственного воспитания дошкольников / А. В. Липницкая. – Мн. : Народная асвета, 2003. – 150 с.

6. Дыбина О. В. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / О. В. Дыбина, С. Е. Анфисова, И. В. Груздова, А. Ю. Кузина. – Тольятти : ТГУ, 2009.

## **СВОЕОБРАЗИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ И СОХРАННЫМ СЛУХОМ**

**М. В. Харитонова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

В настоящее время тенденция инклюзивного образования ставится на первый план в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование обеспечивает равные возможности для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья). Оно предполагает наличие взаимоотношений между детьми с особенностями в развитии и детьми с нормативным развитием.

В Федеральном государственном стандарте специального образования и в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования прописаны образовательные области, целевые ориентиры, условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, которые предполагают развитие коммуникативных способностей, формирования умения взаимодействовать со сверстниками и создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья.

Межличностные взаимоотношения людей в большей мере предусматривают использование языка при взаимодействии друг с другом. Однако у детей с нарушенным слухом вторичным нарушением является нарушение речи, что довольно сильно осложняет их взаимоотношения со слышащими сверстниками,

это часто приводит к тому, что данная категория детей в условиях инклюзии остается в изолированном положении.

Проблеме взаимоотношений детей дошкольного возраста посвящены исследования многих отечественных ученых (В. Г. Нечаева, А. И. Аржанова, А. В. Булатова, В. А. Горбачева, Г. Н. Ибрагимова, Я. Л. Коломинский, А. В. Артемова и др.).

Я. Л. Коломинский [4], исследуя взаимоотношения в малых группах, указывает, что взаимоотношения являются обязательными прямыми межличностными отношениями. Им же дано наиболее общепринятое определение понятия «межличностные отношения», под которыми автор понимает субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

В работе Н. А. Лосевой и И. В. Силинской [5] представлено обобщение различных подходов к определению сущности понятия «межличностные взаимоотношения». Они выделяют 3 подхода: к первому относят отождествление межличностных взаимоотношений с взаимной готовностью субъектов к определенному типу взаимодействия; ко второму – рассмотрение их как совокупность взаимодействий между индивидами, составляющими общественную иерархическую лестницу; к третьему – представление их как объективно проявляющихся взаимосвязей людей, отраженных в содержании и направлении реального их взаимодействия и общения, и порождающие субъективное видение своей позиции и положения других.

Межличностные взаимоотношения – это связи, возникающие и развивающиеся в детском возрасте. Согласно Л. С. Выготскому, развитие детей с ограниченными возможностями здоровья подчиняется общим с нормой закономерностям. Поэтому целесообразно остановиться на особенностях развития межличностных взаимоотношений в группе детей с нормативным вариантом развития.

Этому аспекту посвящены исследования Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной, М. И. Лисиной, Е. В. Субботского, Е. О. Смирновой и В. Г. Утробиной, А. Г. Рузской и др.

В развитии межличностных взаимоотношений в дошкольном возрасте исследователи выделяют ряд этапов. На первом этапе, в период от 2 до 4 лет, сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в одновременных и одинаковых действиях детей. Исследования М. И. Лисиной [6] показали, что примерно к 4 годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. На втором этапе, в возрасте от 4 до 6 лет, у детей возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Содержанием общения становится совместная игровая деятельность. На этом же этапе возникает потреб-

ность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе, в 6–7 лет, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Своеобразие межличностных взаимоотношений детей с нарушениями слуха отражено в работах Ю. В. Гайдовой, Е. Ливайн, Л. А. Головчиц, И. Л. Соловьевой, И. В. Цукерман, Т. Г. Богдановой и др.

Как отмечает Ю. В. Гайдова [2], нарушение слуховой функции ограничивает межличностные контакты, что ведет к обеднению социального опыта общения, несовершенству межличностных отношений; замедленному темпу развития социальной перцепции и рефлексии. Своеобразие межличностных отношений детей с нарушением слуха, по мнению исследователя, заключается в недостаточной сформированности социальной направленности личности, социальных навыков и соответствующих вербальных средств для формирования адекватных межличностных отношений, их кратковременность и неустойчивость, в преобладании эмоциональных мотивов выбора, низком уровне осознанности в оценке значимых качеств личности.

Исследуя дошкольную готовность слабослышащих старших дошкольников, Е. Г. Речицкая и Е. В. Пархалина [7] указывают на крайне низкий уровень сформированности ее социального компонента, т.е. способности к инициативному межличностному общению.

Л. А. Головчиц [3] отмечает у глухих детей возрастную динамику развития интереса к сверстникам и потребности в общении с ними. Дети с нарушениями слуха 2–3 лет в детском саду недостаточно вступают в контакт с другими детьми, предпочитая игры в одиночку или общение со взрослыми. У детей среднего дошкольного возраста появляется больший интерес к другому и потребность в общении с ним. У старших дошкольников потребность в межличностном общении резко возрастает, появляются привязанности. В этом возрасте в процессе общения глухие дети уже способны к информационному обмену, организации совместных действий, распределению обязанностей в игре. По наблюдениям исследователя, у глухих старших дошкольников намечается статусная иерархия: выделяются дети-лидеры, а также дети с изолированным статусом.

Т. Г. Богданова [1] также отмечает факт дифференциации глухих детей по группам, аналогичным общепринятым в социометрии (звезды, предпочитаемые, принятые и т.д.).

И. Л. Соловьева и И. В. Цукерман подчеркивают, что позиция глухих детей в общении со слышащими характеризуется пассивностью, избеганием.

Таким образом, можно сделать вывод, что для детей с нарушением слуха характерны как общие закономерности, так и специфические особенности формирования межличностных отношений.

Для изучения особенностей взаимоотношений между детьми дошкольного возраста с нарушенным и сохранным слухом были подобраны следующие методики метода социометрии: «Два домика» (Т. Д. Марцинковская), «У кого больше?» (Дж. Морено) в адаптации Я. Л. Коломинского и опросник для педагогов «Отношение ребенка к сверстникам» (Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шад-

риков). Модификация методик сводилась к упрощению инструкций и использованию фотографий при работе с детьми, имеющими нарушения слуха. Экспериментальное исследование межличностных отношений проводилось с воспитанниками 5–7 лет с нарушенным и сохранным слухом. Общее количество участников составило 16 человек: 8 детей с нормативным вариантом развития и 8 детей с нарушением слуха.

По результатам проведенной методики «Два домика» можно утверждать, что наибольшее количество детей с нормативным вариантом развития и с нарушением слуха оказалось в статусе «Предпочитаемые». Количество детей с сохранным слухом в данной категории составило 75 %, а детей с нарушением слуха – 62,5 %, что говорит нам о преобладании детей с нормативным вариантом развития.

Статус «Звезды» был присвоен только одному ребенку с сохранным слухом (12,5 %). Ему отдали наибольшее количество положительных выборов, как дети с сохранной, так и нарушенной слуховой функцией.

В статусе «Пренебрегаемые» оказались дети как с нарушенным (37,5 % ребенка), так и с сохранным слухом (12,5 % ребенок), притом большую часть составили дети с нарушением слуха. В статусах «Изолированные» и «Отвергаемые» выборов получено не было.

Опираясь на данные социометрической методики, также можно утверждать, что в группе уровень благополучия взаимоотношений – высокий, так как в группе больше детей со статусными категориями «Звезды» и «Предпочитаемые», но большую часть этих статусных категорий составляют дети с сохранной слуховой функцией.

При выполнении социометрической методики «Два домика», свои отрицательные выборы дети аргументировали тем, что у ребенка плохое поведение, он им мешает во время занятий или не умеет говорить.

Данные, полученные по итогам проведения методики «У кого больше?», свидетельствуют, что наибольшее количество детей оказалось в социометрическом статусе «Принятые», притом из них 12,5 % с сохранным слухом и 62,5 % детей с нарушенным слухом, что составляет большую часть данной статусной категории.

Статус «Звезды» был выявлен у 50 % обследуемых детей с нормативным развитием. Дети с нарушением слуха в данную категорию не попали.

В статусе «Предпочитаемые» были выявлены дети как с нарушенным, так и с сохранным слухом, в процентном соотношении 25 % и 37,5 % детей соответственно. При этом детей с нормативным развитием в данной статусной группе оказалось больше в 1,5 раза.

Статус «Не принятые» был присвоен только одному ребенку (12,5 %), который имеет нарушение слуха. Им не получено ни одного выбора.

В исследуемой нами группе имеется большое количество взаимных выборов, но при этом число взаимных выборов среди слышащих детей составляет 4 выбора, среди детей с нарушенным слухом – 1 взаимный выбор, а взаимные выборы среди детей с нарушенным и сохранным слухом – 3 выбора. Такое рас-

пределение детей свидетельствует о преобладании взаимных выборов среди слышащих детей и о том, что дети с нарушенным слухом стремятся к межличностному взаимодействию со слышащими сверстниками.

Коэффициент взаимности – средний, что позволяет говорить о наличии небольших группировок, не сильной сплоченности и привязанности детей.

Индекс изолированности равен 6 %, что позволяет считать группу благополучной, но при этом необходимо учитывать, что в статусной категории «не принятые» находится ребенок с нарушением слуха.

Рассматривая и анализируя полученные результаты по итогам проведения опросника для воспитателей «Отношение ребенка к сверстникам», можно утверждать, что мнения воспитателей и дефектолога в основном схожи, но разнятся по отношению к нескольким детям. По мнению опрошенных взрослых, детям свойственны трудности, обусловленные неумением устанавливать контакты со сверстниками чаще всего из-за недостаточного опыта общения, или же эти трудности обусловлены некоторыми индивидуальными особенностями ребенка.

Анализируя данные, полученные в ходе проведения социометрических методик, можно сделать заключение, что большее количество детей без нарушения имеют благоприятные статусные категории, неблагоприятные – дети с нарушением слуха. Также была выявлено, что слабослышащие дети стремятся к общению со слышащими детьми и в большинстве случаев выбирают именно их.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения специальной коррекционной работы по формированию межличностных взаимоотношений у детей с сохранным и нарушенным слухом.

#### **Список использованных источников**

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002.
2. Гайдова, Ю. В. Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Гайдова. – М., 2005.
3. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие / Л. А. Головчиц. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
4. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск : Тетра Системс, 2000.
5. Лосева, Н. А. К проблеме межличностных взаимоотношений в педагогическом коллективе дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Н. А. Лосева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 3181–3185. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2013/53642.htm>. (дата обращения : 27.10.15).
6. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – Воронеж : НПО «Модэк», 1997.
7. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина. – М. : ВЛАДОС, 2003.

8. Соловьева, И. М. Психология глухих детей / И. М. Соловьева. – М. : Просвещение, 1991
9. Цукерман, И. В. Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха / И. В. Цукерман // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 42–47.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**В. А. Харитонов, Д. А. Кильдюшова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В настоящее время неотъемлемой составляющей в обучении иностранным языкам является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и цифровой мультимедийной среды. При этом исследователи подчеркивают важность и роль преподавателя в мультимедийной среде обучения, и каким образом такие среды могут способствовать межкультурному пониманию. Облегчение доступа к другим культурам и языкам является главной целью профессии преподавателя языка, и эффективное использование ресурсов ИКТ представляет собой одну из главных задач, стоящих перед преподавателями языка сегодня.

Цифровая мультимедийная среда обеспечивает доступ к актуальной информации о странах изучаемого языка, предлагая учащимся и преподавателям множество сведений в различных режимах. Потенциал ИКТ при обучении иностранным языкам может расширить доступ к программам языка и обеспечить повышение качества преподавания и обучения в целом. Если преподавательскому составу сложно на необходимом уровне выполнять все требования учебного плана, готовые высококачественные цифровые аудиовизуальные и другие программы могут обеспечить достаточный потенциал в целях экономии времени и повышения качества обучения.

К преимуществам использования мультимедийной учебной среды можно отнести следующие факторы:

- повышение качества обучения в различных учебных заведениях;
- возможность одновременной работы в мультимедийной среде студентов, работающих на различных скоростях и уровнях;
- обеспечение (индивидуально для каждого студента) повторения, когда повторение является необходимым для укрепления навыков обучения языку;
- создание, в краткосрочной перспективе, условий для дистанционного обучения большого количества студентов, при ограниченном количестве подготовленных и опытных преподавателей, и улучшение условий труда преподавателей.

Самыми популярными и наиболее широко распространенными устройствами, которые используются преподавателями иностранных языков, являются проигрыватели компакт – дисков, аудио и видеомэгафтоны, DVD-плееры.

Также используются СМИ: телевидение, радиовещание. Спутниковые и наземные радио и телевизионные программы предлагают дешевый доступ к современным аутентичным и потенциально богатым в культурном отношении программам для обучающихся языку [5, с. 14].

Использование движущихся изображений, связанных со звуком, обеспечивает воздействие на учащихся всех важных элементов разговорной коммуникации: жестов, проксемики, произношения, интонации, встроенных в природные, культурные контексты.

С введением мультимедийного компьютера преподаватель и учащиеся получили в свое распоряжение инструмент, который объединяет все преимущества вышеупомянутых средств массовой информации в компактной и легкодоступной форме.

Большинство исследований по обучению в мультимедийной цифровой среде рассматривает вопросы включения в учебный процесс студентов с особыми потребностями либо за счет их участия в исследованиях, либо через доступные конструкции. Эти исследования показывают, как эта среда может принести пользу студентам с различными потребностями в обучении, что существует более тесное взаимодействие между преподавателем и студентами, когда используются новые мультимедийные средства. Универсальный дизайн для обучения может представить данные для подведения итогов исследований и демонстрации того, как цифровая мультимедийная окружающая среда может увеличить доступность материалов, содержания, а также содействовать участию студентов в учебном процессе по изучению иностранных языков [9, р. 33].

Универсальный дизайн для обучения является образовательной структурой, которая оптимизирует возможности для всех, чтобы получить знания, навыки и энтузиазм для обучения. Термин «универсальный» в универсальном дизайне для обучения не подразумевает одно оптимальное решение для всех. Но вместо этого подчеркивает необходимость выполнения гибких по своей природе, настраиваемых контентов, заданий и мероприятий, характеризующихся следующими факторами:

- способы представления информации, поскольку нет ни одного метода для представления информации, который будет обеспечивать равный доступ для всех учащихся (принцип признания);

- различные способы действия и выражения, так как не существует ни одного метода выражения, который обеспечивает равные возможности для всех студентов (стратегический принцип);

- множественные средства вовлечения, так как нет единого способа обеспечения, чтобы все учащиеся занимались в учебной среде (аффективный принцип) [5, с. 14].

Термин «универсальный дизайн» заимствован из архитектурной концепции того же названия, в котором содержался призыв к упрощению архитектурных составляющих, которые будут встроены в конструкции, чтобы избежать излишних затрат после совершения мероприятий по адаптации для людей с ограниченными возможностями. Но, в действительности, эти возможности

приносят пользу многим другим людям. Универсальный дизайн применяет ту же концепцию для обучения иностранным языкам, создание учебных программ с многочисленными встроенными функциями, для удовлетворения потребностей в обучении широкого круга студентов, в том числе с ограниченными возможностями и особыми талантами [9, p. 33].

Студенты отличаются друг от друга во многих отношениях и обладают уникальными потребностями для обучения в классе, но высокие стандарты имеют важное значение для всех студентов. Обеспечивая поддержку для конкретных студентов, можно улучшить качество обучения для всех, без необходимости использования специальных мероприятий. Например, видео с субтитрами является большим подспорьем для глухих студентов, но субтитры также полезны для студентов, изучающих английский язык, студентов с дефицитом внимания и даже студентов, работающих в шумном классе. К счастью, эти носители становятся все более доступными в цифровой среде мультимедийного обучения [3, с. 8].

Стратегии обучения, которые иллюстрируют три принципа универсального дизайна для обучения, можно найти в ряде исследований мультимедиа в научных статьях. С одной стороны, результаты исследований показывают, что предоставление студентам нескольких вариантов для выбора улучшает содержание обучения. Это пример принципа признания. Во-вторых, исследования в этой области также показывают, как приобретение учащимися знаний и навыков эффективно проходит в цифровой среде (пример стратегического принципа). И, наконец, исследователи приходят к выводу, что обучение в мультимедийных условиях окружающей среды поддерживает вовлечение студента в процесс обучения (пример аффективного принципа) [9, с. 34].

Для поддержки учебного процесса в среде мультимедийного обучения необходимо предоставить достаточно разнообразные методы презентации. Пути решения этого принципа включают в себя представление материала в различных форматах и выделение важной информации. Есть несколько примеров из исследований, которые демонстрируют тип гибкости, когда обеспечиваются лингвистические, познавательные и визуальные варианты. База из блоков виртуальных манипуляционных программ является эффективным способом для более глубокого понимания студентами элементарных абстрактных понятий. Эта виртуальная манипуляционная программа также поддерживает распознавание обучения, поскольку она обеспечивает выбор английского или других языков [4, p. 20].

Научные исследования показывают, как мультимедийная цифровая среда помогает студентам визуализировать явления, которые в противном случае они не могли видеть (например, как наклон Земли напрямую влияет на температуры поверхности). Исследование компьютерной программы Chem Sense демонстрирует, как эта виртуальная лаборатория способствует изучению студентами сложных понятий, потому что это позволило им совместно проводить важные эксперименты в лаборатории и использовать несколько представлений для анализа, обсудить и понять их цели, результаты и выводы [9, p. 33].



И, наконец, компьютерные программы, которые выполняют важные функции, также задействуются в обучении студентов распознаванию. Исследования игр и симуляции указывают на несколько примеров, когда выделение критических функций в виде подсказок или предложений помогает студентам заметить важную информацию. Эта особенность также делает эти концепции полезными при изучении студентами явно-функции, которая имеет важное значение в игровой среде. Как показывают эти примеры, цифровые функции, которые поддерживают обучение распознавания, преподаватели используют для повышения доступности учебных материалов [5, с. 15].

Цифровая среда поддерживает обучение студента, она предоставляет гибкие методы для активного участия студентов в учебном процессе. Она поддерживает такие методы, как стратегии моделирования и анкетирование. Получение студентами знаний и навыков должны решать задачи, требующие мышления с низким уровнем, и более высокого порядка. Стратегии анкетирования, встроенные в программу компьютера, повышают способности студентов к анализу нескольких первичных источников и построению исторических аргументов [2, с. 112].

Исследования показывают еще один пример того, как поддержание стратегического мышления может помочь отстающим студентам. Цифровые агенты, которые появляются в мультимедийных программах как электронные наставники или путеводители по содержанию оказались более полезными для студентов, которые были предварительно протестированы, с низким уровнем знаний в области контента, чем их сверстникам, с помощью программ, которые предварительно тестировались со знанием контента [3, с. 8].

На базе этих исследований полагают, что цифровые агенты могут эффективно служить в качестве наставников для обеспечения стратегических мозговых умозаключений, чтобы помочь студентам объединить ранее введенный материал с новым содержанием. При внедрении в мультимедийную среду обучения эти стратегические носители представляют студентам с особыми потребностями возможности для обучения, особенно, когда они заняты вопросами мышления более высокого порядка [9, р. 35].

Обучение должно поддерживаться с помощью гибких средств для взаимодействия. Этот принцип можно решить разными способами, в том числе персонализированной средой обучения, выбором студента и гибкими уровнями вовлечения в учебный процесс. Исследования подчеркивают важность цифровых агентов, используя личный тон (то есть, используя такие слова, как «мы» или «вы»). Это исследование показало, что цифровые агенты, которые используют этот тон диалога, более привлекательны для студентов [7, с. 47].

Преподаватели языка теперь обязаны взять на себя новые роли и прийти к ситуации в классе с соответствующими установками и подходами. Как и в условиях автономного обучения, учителю теперь все чаще приходится работать в качестве посредника, а не только руководителя для учащихся. Другими новыми и важными ролями преподавателя являются: медиатор, исследователь, конструктор сложных сценариев обучения, соавтор и оценщик.

Преподаватели-посредники должны быть осведомлены о различных материалах, доступных для улучшения языковых навыков студентов. Необходимо сосредоточиться на выборе самостоятельного использования материалов студентами, под руководством преподавателя, с точки зрения педагогики ресурсов, параллельно с другими педагогами: педагогией выбора и педагогией сотрудничества. Как кураторы, преподаватели должны быть гибкими, отвечая на потребности студентов, а не только быть в зависимости от того, что было создано раньше разработчиками учебных программ. Педагогическое образование является ключевым элементом успеха в таком классе, где преподаватели будут иметь возможность использовать и эффективно рекомендовать мультимедиа и другие ресурсы. Учителя должны не только знать и понимать функции различных средств массовой информации, доступных в медиа-насыщенной среде, они также должны знать, когда лучше всего развернуть их. В совместном строительстве проектов со своими учениками (в педагогике сотрудничества между учащимися, а также преподавателей с учащимися), преподаватели должны направлять учащихся в использовании мультимедийных средств [5, с. 16].

Роль посредника не является новой для преподавателей иностранных языков; их задача – выступать в качестве посредника между разными культурами, они обучают студентов новым языковым и культурным понятиям. Тем не менее предлагаемые новыми современными мультимедийными средствами материалы придают этой роли новое значение. В относительно безопасных пределах традиционных учебников преподаватели могли бы ввести соответствующие аспекты целевого языка и культуры небольшими, управляемыми частями. Доступ к «реальному миру» целевой культуры и, порой, противостояние с ним требуют новых стратегий и подходов, которые должны быть изучены и на практике. Действительно, более полезным и перспективным местом является, пожалуй, такая общность, которая учитывает многоязычную среду, и то, чем многие учащиеся живут и приносят с собой в класс.

Чтобы быть в курсе событий в соответствующих областях знаний и сферах жизни, особенно в странах целевого языка, преподаватели должны знать, как и где они могут получить доступ к информации для себя и для своих учащихся. Рефлексивная практика и исследования действия теперь становятся неотъемлемой частью повседневной жизни учителей. Преподаватели должны совершенствовать знания, полученные в области современных языков и прикладной лингвистики, и не только ради своих учеников, но и для их собственного профессионального развития [5, с. 16].

Преподаватели-исследователи должны иметь возможность постоянно приспосабливаться к различным требованиям, предъявляемым к их профессиональной компетентности. Эти требования варьируются, от повышения уровня компетенции обучаемых до выполнения других задач, возложенных на них, чтобы участвовать в управлении и оценке учебного заведения. Для тех, кто занимается образовательной деятельностью, уместность и надежность информационных источников должны фигурировать в качестве одного из основных критериев выбора фонового материала.

Для того чтобы организовать успешные сценарии обучения, преподаватели должны научиться, как направлять своих учеников на успешную разработку и защиту своих проектов. В отличие от работы с обычными учебными материалами (учебник, рабочие книги, аудио и видео материалы), которые были предварительно собраны и изучены в хронологическом порядке, дизайн сценариев обучения в настоящее время является гораздо более сложным. Он требует навыков высшего порядка, связанных с исследованием и оценкой исходных материалов, определением общих целей и задач, а также решением задач в значимых и управляемых последовательностях.

Сложность среды обучения также требует, чтобы преподаватели имели возможность переключаться между различными ролями: теми, кто поощряет учеников создавать свои собственные цели обучения; кто устанавливает значимые задачи обучения; в качестве руководства на протяжении различных этапов процесса обучения; к ведущему процесса; и в качестве эксперта по оценке во время и в конце выполнения задачи. Гибкость, требуемая от преподавателей, связана не только с меняющимся характером современных методологий или типом учащихся, с которыми они сталкиваются из года в год, или от группы к группе, но и к ряду ролей, которые они должны выполнять в той же группе учащихся.

Большие затраты времени и усилий, необходимые для новых методов преподавания и изучения окружающей среды, предполагают распределение обязанностей и задач среди профессорско-преподавательского состава. Сотрудничество с коллегами поможет облегчить бремя и сделать усилия более плодотворными и полезными. Новые модели управления должны внедряться, чтобы обеспечить справедливое распределение рабочих нагрузок, а также обмен информацией и координацию выполнения задач. Преподаватели должны будут овладеть достаточно сложными управленческими навыками для того, чтобы быть в состоянии обеспечить здоровый баланс между различными элементами, которые составляют новые условия обучения. Мастерство и уверенность в использовании технологий необходимо применять к изучению склонностей и способностей отдельных учащихся, для выполнения предписанных учебных планов или учебных программ, которые часто устанавливаются внешними органами для учебных заведений [5, с. 17].

Когда учитель хорошо знаком со стилями обучения студентов и умеет синхронизировать стили обучаемости, методы и инструменты обучения, так и исполнители, безусловно, будут правильно и хорошо действовать в унисон. Это очень сложная задача, так как преподаватель должен быть в состоянии идентифицировать с определенной степенью точности стили обучения учащихся, чтобы выбрать из них и применять с эффективностью соответствующие методы обучения, задачи и материалы. Тем самым он может инициировать и успешно поддерживать процесс обучения, часто в пределах установленных рамок, которые меньше, чем идеальные, но способствуют совместному обучению. Первостепенной задачей оценки для учителя, несомненно, является отбор материала, методов и других средств для обучения языку. Кроме того, оценка учебного

процесса и продукта, т.е. уровень приобретенной компетентности студента, требует радикального пересмотра существующих методик.

Проектно-ориентированное обучение иностранному языку в классе с помощью новых средств ИКТ должно стать нормой. Этот фактор подчеркивает потенциал веб-обучения, чтобы внести свой вклад в педагогическую реформу, а не просто богатый набор функций технологий мультимедиа или возможностей доступа к информационным ресурсам по всему миру. Проще говоря, технология может способствовать эффективному обучению, которое является более личностно-ориентированным, междисциплинарным, более тесно связанным с реальными жизненными событиями и процессами, а также адаптированным к индивидуальному стилю обучения. Такое обучение способствует развитию высшего порядка мышления и информационно-мотивировочных навыков (а не запоминанию фактов) среди студентов, и социально сконструированному (совместному) обучению. Медиаграмотный преподаватель должен будет освоить широкий спектр навыков и компетенций. Прежде всего, учителя должны будут сосредоточиться на разработке ситуаций, последовательности и мероприятий, способствующих обучению языкам путем поощрения учащихся к участию в совместных действиях. Руководство сценариями обучения, где учащиеся и преподаватели дополняют друг друга, навыки, опыт и знания в совместных усилиях должны, по нашему мнению, являться основой образования преподавателей языка завтрашнего дня [5, с. 18].

Студент также должен приспособливаться к новой роли в процессе обучения. Учащийся все чаще рассматривается как субъект, а не объект, с ответственностью за процесс, и автономность считается ключевым элементом в изучении языка. Он призван взять на себя новые обязанности, и это требует большей мотивированности, которая проявляется в процессах, таких как желание и возможность взять на себя большую ответственность за собственное обучение, отражение и оптимизация стратегий обучения, и выбор в отношении индивидуальных предпочтений стиля обучения. Тем не менее предложенный подход должен учитывать и оптимизировать когнитивные и метакогнитивные аспекты обучения, такие как процессы обучения, стили обучения, предпочтения отдельных учащихся. Впервые, изучающие язык теперь могут общаться недорого и быстро с другими учащимися или носителями целевого языка во всем мире. Они имеют доступ к беспрецедентному количеству подлинной информации целевого языка, а также возможности публиковать и распространять свою собственную мультимедийную информацию для интерактивного общения с международной аудиторией.

Наличие и манипулирование данными языка в нескольких медиа-форматах предоставляет учащимся среду, которую они могут использовать, чтобы воссоздать язык для себя, используя свои собственные организационные схемы. Совместная работа и взаимодействие с другими учащимися делает этот опыт богаче и полезнее и будет готовить учащихся к аналогичной деятельности и использованию средств массовой информации и ИКТ без ограничений в классе профессиональных и частных доменов. Хорошо разработанные задачи и меро-

приятия будут стимулировать студентов к изучению и созданию языка, а не пассивному получению информации, способствуя тем самым дальнейшему превращению обучаемого в активного участника в процессе обучения. Иностранный язык в классе становится трамплином для удовлетворения более широкого круга образовательных целей, чем было предусмотрено в прошлом.

Выбор также увеличивает вовлечение студента в учебный процесс. Контроль над навигацией компьютерной программы (например, при выборе гиперссылки на дополнительную справочную информацию и мультимедийного глоссария) оказывает положительное влияние на обучение студентов, особенно по сравнению со своими сверстниками, которые не имеют этих навигационных параметров [4, с. 20].

И, наконец, исследование игр и симуляции показало, как игровая среда позволяет студентам узнать содержание на разных уровнях вызовов. Обеспечение нескольких точек входа имеет важное значение, потому что студенты больше заняты, когда уровень задач надлежащим образом соответствует их уровню квалификации. Важно иметь в виду, что гибкая среда обучения также означает, что с повышением уровня задач также увеличивается уровень квалификации студентов. Такие варианты поддержки оказывают положительное влияние на обучение студентов иностранным языкам, потому что они обеспечивают процесс обучения и поддерживают взаимодействие студентов [8, с. 81].

Разработка универсального дизайна для обучения в классах и образовательной практике может представляться как трудная задача. В классе обычно использовались только обычные материалы, такие как учебники. Но сегодняшние преподаватели имеют доступ к целому ряду материалов, методов и инструментов, таких как оцифрованный текст, мультимедийное программное обеспечение, видеоплееры, магнитофоны и Интернет [1, с. 36]. При выборе мультимедийных программ необходимо убедиться, что они обеспечивают разнообразные и гибкие способы представления содержания, обучения иностранным языкам, а также привлечения студентов. Мультимедийные среды обучения, которые включают эти принципы универсального дизайна для обучения, оптимизируют возможности для всех, чтобы получить знания, навыки и энтузиазм для обучения.

Преподаватели изучают цифровые технологии, чтобы сделать обучение более эффективным. Эти технологии способствуют изучению социально активного языка в подлинных контекстах из-за своей доступности, гибкости, скорости подключения и независимости методологического подхода. Преподавателям иностранного языка предоставляются различные возможности для создания более качественных и эффективных учебно-методических материалов для обучения не только структуре языка, но и целевой культуре. Студенты могут воспользоваться преимуществами технологии путем обучения в формальной и неформальной обстановке через интерактивные социальные пространства [8, с. 82].

Технологические устройства, такие как смартфоны, ноутбуки и компьютеры, карманные компьютеры, а также Web технологии, широко используются

для поддержки обучения студентов в классе, они открыли новые возможности для изучения языка. Одним из заманчивых преимуществ данных технологий является то, что они обеспечивают подлинную связь в интерактивной среде, которая облегчает преподавание языка. За счет использования интерактивных средств массовой информации студенты становятся менее зависимыми от печатного слова. Они могут получить доступ к большому количеству материалов и ресурсов и свободно их исследовать. Эти многочисленные ресурсы и материалы позволяют преподавателям адаптировать цифровые медиа, чтобы культура обучения стала более актуальной и доступной для студентов в их классе [4, с. 20].

Языковые учебные Web материалы должны предложить больше, чем просто онлайн отзывы о правильном или неправильном вводе (по аналогии с традиционными упражнениями с помощью компьютера на CD-ROM), а скорее предложить платформу для общения и взаимодействия в виртуальном, телекооперативном классе. Особенности такой среды обучения должны быть определены с учетом возможной связи между обучением в режиме самоподготовки и режиме телекооперативных, сетевых конференций, контактных уроков и встреч в реальном классе.

С введением цифровых технологий, как преподаватель, так и студенты, становятся частью интерактивной среды. С помощью интерактивных веб-ресурсов, которые обеспечивают преимущества сетей и коммуникаций в режиме реального времени, студенты могут продолжать обучение профессиональному языку и повышению их культурного понимания за пределами класса [6, р. 18].

Преподаватели используют Интернет для значимых мероприятий. Эти мероприятия включают в себя социальные приложения (например, Facebook) и ведение блогов (например, Twitter); мобильный доступ в Интернет (просмотр веб-сайтов и чтения новостей); использование средств массовой информации (просмотр фильмов, прослушивание аудиокниг, подкасты и водкасты); основанные на местоположении деятельности (с использованием GPS, чтобы найти место); и создание пользовательского контента (создание фильма, создание подкаста). Цифровые технологии позволяют изучающим язык максимально задействовать значимые и подлинные контексты и аутентичные материалы, предоставляют возможности для студентов обучаться не только в стенах класса, но и за пределами классной комнаты.

На современном этапе изучение иностранного языка должно быть организовано как процесс все более зрелого участия в подлинных и смысловых решениях коммуникативных практик. ИКТ и мультимедийные цифровые технологии открывают неограниченные возможности для такой практики. С помощью цифровых и сетевых технологий мы можем создать новые пространства, которые предоставляют ориентированные на будущее возможности коммуникативной деятельности.

## Список использованных источников

1. Беляева, Л. А. Презентация Power Point и ее возможности при обучении иностранным языкам / Л. А. Беляева, Н. В. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 36.
2. Беязцкая, А. А. Лингвокультурологический анализ текста в аспекте межкультурной коммуникации / А. А. Беязцкая // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 111–113.
3. Галишникова, Е. М. Использование интерактивной Smart-доски в процессе обучения / Е. М. Галишникова // Учитель. – 2007. – № 4. – С. 8–10.
4. Денисова, Ж. А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж. А. Денисова, М. К. Денисов // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 3. – С. 20.
5. Красильникова, В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования / В. А. Красильникова. – М. : Дом педагогики; ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 33 с.
6. Кутняк, С. В. Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактора успешного креативного развития / С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 15–19.
7. Никишова, С. А. О диалоговом характере коммуникативных универсальных учебных действий / С. А. Никишова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 47.
8. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2. – С. 79–84.
9. Yeh, S., & Lehman, J. (2001). Effects of learner control and learning strategies on English as a foreign language (EFL) learning from interactive hypermedia lessons. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10(2), pp. 33–45.

## ПРИМЕНЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Д. А. Храмов

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В разнообразных областях современной человеческой деятельности неотъемлемой частью становится компьютерное моделирование реальных сцен из жизни. В частности, вопросы дизайна, моделирование сцен в кинематографе и телевидении, разработка компьютерных игр, строительство и т.д. Но последние несколько лет активно развивается виртуальная реальность.

Такие компании-гиганты, как Sony, Google, Samsung, Microsoft, Oculus Rift, Steam, Facebook, Virtuix, развиваются в данной области. И результаты были достигнуты за очень короткий срок. Идет большая конкуренция на рынке IT-технологий. Вначале цель развития была направлена на создание реалистичных игр, чтобы пользователь получал максимальное удовольствие от данного процесса [1].

Но время идет и приоритеты поменялись. Виртуальная реальность – это не просто что-то новое, а кардинальное изменение отношения к жизни. Теперь, чтобы побывать в другом городе или другой стране, посмотреть достопримечательности, не обязательно брать отпуск или ждать хорошей погоды. Именно в такой вариант верят в компании Mariott – они намерены использовать VR для создания бесплатных виртуальных примеров путешествий. В прошлом году совместно со студией Framestore, Mariott представили проект The Teleporter – кабинки с Oculus Rift и несложной имитацией различных климатических условий [2].

В 2015 году компания Microsoft представила очки дополненной реальности «HoloLens» [3]. Данная технология заключается в том, что, надев очки, пользователь сможет работать с виртуальными объектами, которые отображаются поверх реальных, видимых сквозь прозрачные линзы очков. Управляться в виртуальном мире можно будет при помощи жестов и голосовых команд.

Технологии VR и дополнительные технологии можно комбинировать с обучением. Идею Mariott можно объединить с такими дисциплинами, как: история, культурология, МХК, социология. Учащиеся научатся погружаться во фрагмент истории и увидеть, как правил Иван Грозный, или как Колумб открыл Америку. Так же не составит труда побывать в Лувре, посмотреть и потрогать экспонаты.

Можно создать в виртуальной реальности и площадку для проведения конференций, лекций, семинарских занятий. Школьник, студент или преподаватель сможет посетить лекцию известного ученого или попасть на семинарское занятие.

Во многих странах проживают большое количество детей-инвалидов. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, в России проживает более 600 тысяч детей-инвалидов [4]. Создание школ с погружением в виртуальную реальность позволит убрать все те рамки, в которых они ограничены. Любой ребенок с проблемами опорно-двигательного аппарата, сможет увидеть то, о чем мечтал всю свою жизнь. И таких примеров можно привести очень много.

На уроках физики, химии, математики, информатики огромную пользу принесут очки от Microsoft. Плюсов здесь много. Во-первых – это материальная база. Не нужно покупать расходный материал. Все эксперименты проводятся виртуально, но результаты будут быстрыми и верными, так как мощность компьютеров позволит выполнять очень большие расчеты за короткий промежуток времени. Уроки будут более продуктивными, что опять же влияет на успеваемость учащихся.

#### **Список использованных источников**

1. PlayStation VR. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.playstation.com/ru-ru/explore/playstation-vr/>
2. VR в бизнесе: Как компании используют технологии виртуальной реальности в продвижении. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://vc.ru/p/vr-business/>
3. Microsoft представила очки дополненной реальности HoloLens. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://geektimes.ru/post/244664/>



4. Министерство труда и социальной защиты РФ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rosmintrud.ru/social/invalid-defence/303>.

## **СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

**Ю. Н. Цветкова**

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет  
имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

Эмоции – психические явления, отражающие в форме переживаний личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека [3]. Изучением эмоций в общей психологии занимались М. В. Гамезо, А. Н. Леонтьев, А. Г. Маклаков, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов и другие. Особенности развития эмоциональной сферы детей с нормативным вариантом развития рассматривались в работах Г. Бреслава, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, А. В. Петровского, Г. А. Урунтаевой, А. М. Щетининой и др. Проблеме изучения специфики эмоций детей с умственной отсталостью посвящены труды Л. С. Выготского, С. Д. Забрамной, Д. Н. Исаева, В. В. Лебединского, В. И. Лубовского, Е. П. Кистеневой, В. Г. Петровой, Т. В. Розановой, А. А. Харисовой и др.

Эмоциональное развитие ребенка проходит огромный путь, которое в дошкольном возрасте проявляется в освоении социальных форм выражений эмоций, формировании высших чувств, изменении роли эмоций в деятельности, а также в улучшении понимания различных эмоциональных состояний человека. У детей с сохранным интеллектом к 6–7 годам устанавливаются иерархии мотивов, появляются новые интересы и потребности, что является следствием многообразности эмоций. Помимо этого, у них формируются отношения к результатам деятельности. По мнению А. В. Запорожца, в ходе развития ребенка аффективные и познавательные процессы вступают во взаимосвязь и формируют единую функциональную систему, позволяющую субъекту предвидеть, предчувствовать отдаленные последствия своих поступков, а также осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию сложных форм человеческой деятельности.

Проявление эмоций у детей с интеллектуальной недостаточностью находится в зависимости от его возраста, от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта, а также от социальной среды, в которой он находится. Как отмечает С. С. Ляпидевский и Б. И. Шостак, чувства детей с нарушениями интеллекта однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя. То есть переживания умственно отсталого ребенка примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний [1].

По Б. Ш. Кирману, эмоциональное развитие детей с нарушенным интеллектом происходит медленнее, а дифференциация чувств завершается позже, чем у детей с нормальным уровнем развития интеллекта. Незрелость личности ребенка с интеллектуальным дефектом, которая обусловлена в основном особенностями развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоционального развития. Чувства ребенка с нарушенным интеллектом долгое время недифференцированы, зачастую неадекватны. У одних детей прослеживается чрезмерная легкость и поверхностность переживаний в нелегких ситуациях, неустойчивость эмоций, а у других детей – чрезмерная сила и инертность переживаний, которые возникают по малозначительным поводам (незначительная обида может вызвать у ребенка с интеллектуальным нарушением весьма сильную и длительную эмоциональную реакцию).

С целью изучения особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и их сверстников с нормативным вариантом развития было предпринято экспериментальное сравнительное изучение. Исследование проводилось в двух учреждениях города: одно общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей, другое компенсирующей направленности. В эксперименте принимало участие 18 детей 6–7 лет. Из них 10 человек с нормативным вариантом развития, а остальные с интеллектуальной недостаточностью – с легкой степенью умственной отсталости.

Для выявления понимания эмоций детьми старшего дошкольного возраста были отобраны две методики: «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, «Линейограмма» Н. Д. Денисовой.

Первая методика, «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго [3], изучающая специфику проявления эмоциональных реакций ребенка, узнавание эмоций человека, включала в себя две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии. 1-я серия (3 изображения) состояла из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде использовались следующие эмоциональные выражения: злость, грусть, радость. 2-я серия (14 изображений) заключала в себе изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно). В методике использовались фотографии со следующими эмоциональными выражениями: явная радость, страх, сердитость, приветливость, удивление, обида, задумчивость. В обеих сериях детям предлагалось посмотреть и назвать эмоции.

Были получены следующие данные: высокий уровень эмоционального развития у детей с сохранным интеллектом составил – 90 %, а среди детей с интеллектуальной недостаточностью таковых не оказалось. Средний уровень развития эмоций среди детей с интеллектуальной недостаточностью составил 25 %, при нормальном развитии интеллекта – 10 %. Низкий уровень эмоционального развития среди детей с нарушением интеллекта был отмечен у 75 % детей, среди детей с сохранным интеллектом таковых не было выявлено.

Дети с высоким уровнем эмоционального развития быстро и с интересом выполняли задание, называя правильно все эмоциональные состояния. У детей с сохранным интеллектом со средним уровнем развития эмоций возникали затруднения при опознании и назывании некоторых эмоций, сложными для названия оказались страх и удивление, задумчивость и обида. Детям с легкой степенью умственной отсталости потребовалось больше времени, чтобы выполнить задание. Кроме того, они путали такие эмоции, как радость и грусть, удивление и страх, злость и приветливость. Дети с низким уровнем развития не могли правильно назвать эмоциональные состояния. Многие из них даже не смогли выполнить задание, вся их деятельность сводилась к тому, что они собирали все изображения в стопку и отодвигали их в сторону. К тому же, детям с интеллектуальной недостаточностью приходилось повторять инструкцию несколько раз, прежде чем они приступали к выполнению задания.

По второй методике, «Линеограмма» Н. Д. Денисовой [2], предназначенной для выявления уровня различения эмоций у ребёнка, наличия эмоционального дискомфорта, ребёнку было предложено прослушать сказку о точках и нарисовать их. По данной методике были получены следующие результаты: среди детей с сохранным интеллектом высокий уровень развития эмоций составил 90 %, средний – 10 %. Среди детей с интеллектуальной недостаточностью низкий уровень развития эмоций был отмечен у 25 % испытуемых, очень низкий – у 75 %. Низкого и очень низкого уровней среди детей с нормативным вариантом развития отмечено не было, так же как и высокого и среднего у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Дети с высоким уровнем развития эмоций быстро включались в процесс. Их линии разнятся и по цвету, и по толщине, и по характеру линий. Дети со средним уровнем развития эмоций испытывали затруднения при рисовании таких линий, как испуганная, задумчивая. Они долго размышляли над тем, как нарисовать, а в самой деятельности присутствовала неуверенность. Помимо этого, некоторые их рисунки были одинаковыми (например, испуганная, удивленная линии). Детям с низким уровнем эмоционального развития требовалось больше времени, чтобы выполнить задание. Линии детей с интеллектуальной недостаточностью различались по цвету и толщине, а сами рисунки не выражали сути различий эмоций. У детей с очень низким уровнем развития эмоций линии хаотичны, почти не различаются и по цвету, и по толщине, и по характеру. Часть детей с легкой степенью умственной отсталости, не дослушав инструкцию до конца, начинали рисовать то, что им хочется. Другие брали карандаши и манипулировали ими или пытались сложить лист пополам, клали его на голову.

Таким образом, анализируя данные констатирующего этапа эксперимента, можно констатировать, что детям 6–7 лет с легкой степенью умственной отсталости характерно недоразвитие эмоциональной сферы, проявляющейся в недостаточной дифференцированности, невосприимчивости к новому, однообразием, малоустойчивостью чувств, бедностью оттенков переживаний. Также их

чувства и эмоции часто неадекватны и непропорциональны, что сказывается в их поведении и в различных видах деятельности.

#### Список использованных источников

1. Забрамная, С. Д. Ваш ребенок во вспомогательной школе / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 2009. – 45 с.
2. Денисова, Н. Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3–7 лет / Н. Д. Денисова – 2-е изд., испр. – Волгоград : Учитель, 2015. – 196 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология : Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
4. Семаго, Н. Я. Диагностический комплект психолога / Н. Я. Семаго. – М. : АП-КиППРО, 2007. – 17 с.

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**О. В. Чарина**

МОУ «Гимназия № 29», Саранск, Россия

Внедрение **интерактивных форм обучения** – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки обучающихся в современной школе. Говоря простым языком, учащиеся легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс. Исходя из этого, основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения.

Важно подчеркнуть, что интерактивное обучение требует от учителя необходимых методических и психологических знаний и умений. Например, умения использовать техники, позволяющие включить всех участников учебного занятия в процесс обсуждения, умения осуществлять психологическую подготовку участников и правильно организовывать пространство для занятия, умения регламентировать этапы работы и визуализировать ключевые понятия и т. д. Педагогу, решившему использовать формы интерактивного обучения, необходимо всему этому учиться.

**Интерактивный метод** («*Inter*» – это взаимный, «*act*» – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятия.

**Интерактивное обучение** – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели.

**Цель** состоит в создании комфортных условий обучения, при которых учащийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, дать знания и навыки, а также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между учеником и учителем, между самими учащимися.

**Задачами** интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление взаимодействия между учащимися, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства.

**Интерактивные технологии обучения** – это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процесса обучающего познания.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие коммуникативных умений школьников (вербальная и невербальная коммуникации), взаимопонимание, взаимодействие. В ходе интерактивного обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать разные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Основными **требованиями**, обеспечивающими успешность обучения с использованием интерактивной технологии, являются:

- Позитивная взаимосвязь, при которой присутствует понимание всеми членами группы того, что общая учебная деятельность будет приносить пользу каждому ученику.
- Непосредственное взаимодействие, при котором все члены группы находятся друг с другом в тесном контакте.
- Индивидуальная ответственность, при которой каждый ученик должен изучить предлагаемый материал и нести ответственность за помощь остальным (более способные ученики не выполняют чужую работу).
- Развитие навыков совместной работы, то есть ученики осваивают навыки межличностных отношений, которые необходимы для успешной работы (планирование, распределение, расспрашивание).
- Оценка работы, при которой выделяется специальное время, когда группа оценивает успешность своей работы.

– Вот примеры некоторых методов интерактивного обучения используемых на уроках музыки.

### **«Мозговой штурм»**

**«Мозговой штурм»**, «мозговая атака» (метод «дельфи») – это метод, при котором принимается любой ответ учащихся на заданный вопрос. Важно не давать оценку высказываемым точкам зрения сразу, а принимать все и записывать мнение каждого на доске или листе бумаги. Участники должны знать, что от них не требуется обоснований или объяснений ответов. «Мозговой штурм» применяется, когда нужно выяснить информированность и/или отношение участников к определенному вопросу. Можно применять эту форму работы для получения обратной связи.

Алгоритм проведения:

1. Задать участникам определенную тему или вопрос для обсуждения.
2. Предложить высказать свои мысли по этому поводу.
3. Записывать все прозвучавшие высказывания (принимать их все без возражений). Допускаются уточнения высказываний, если они кажутся вам неясными (в любом случае записывайте идею так, как она прозвучала из уст участника).
4. Когда все идеи и суждения высказаны, нужно повторить, какое было дано задание, и перечислить все, что записано вами со слов участников.
5. Завершить работу, спросив участников, какие, по их мнению, выводы можно сделать из получившихся результатов и как это может быть связано с темой тренинга.

После завершения «мозговой атаки» (которая не должна занимать много времени, в среднем 4–5 минут), необходимо обсудить все варианты ответов, выбрать главные и второстепенные.

«Мозговая атака» является эффективным методом при необходимости:

- обсуждения спорных вопросов;
- стимулирования неуверенных обучаемых для принятия участия в обсуждении;
- сбора большого количества идей в течение короткого периода времени;
- выяснения информированности или подготовленности аудитории;
- работа в малых группах.

### **«Составление кластера»**

Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления.

Последовательность действий проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.
2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы (модель «планета и ее спутники»).

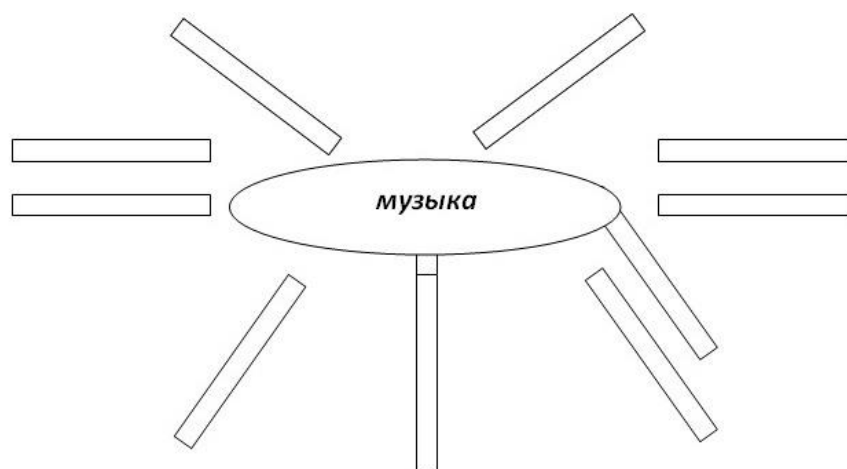
3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной темы.

В работе с кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

- не бояться записывать все, что приходит на ум. Давать волю воображению и интуиции;
- продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут;
- постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Затем учащиеся обмениваются своими идеями при работе в парах, делятся ими со всем классом и фиксируют их на доске и в тетрадях.



### «Синквейн»

Что же представляет собой это необычное задание? Когда первый раз слышишь слово «синквейн», то кажется, что это что-то непонятное и экзотическое. Но это не так. В переводе с французского это слово означает стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк, написанное по определенным правилам. Чтобы **составить синквейн**, ученик должен уметь находить в учебном материале самое важное, делать выводы и выражать всё в краткой форме. Используется как способ синтеза материала. Лаконичность формы развивает способность резюмировать информацию, излагать мысль в нескольких значимых словах, емких и кратких выражениях.

Правила написания синквейна:

**1 строка** – тема стихотворения, выраженная одним словом, обычно именем существительным;

**2 строка** – описание темы в двух словах, как правило именами прилагательными;

**3 строка** – описание действия в рамках этой темы тремя словами, обычно глаголами;

**4 строка** – фраза из четырех слов, выражающая отношение автора к данной теме;

**5 строка** – одно слово, синоним к первому, на эмоционально-образном или философско-обобщенном уровне повторяющее суть темы.

Синквейн может быть предложен как индивидуальное самостоятельное задание; для работы в парах; реже как коллективное творчество. Обычно синквейн используется на стадии рефлексии. Как показывает опыт, синквейны могут быть очень полезны в качестве:

- 1) инструмента для синтеза сложной информации;
- 2) способа оценки понятийного багажа учащихся;
- 3) средства развития творческой выразительности.

Составление синквейна позволяет развивать творческое мышление, выразить свое отношение к изучаемой теме, сформировать четкое представление о той или иной позиции.

Примеры синквейна «МУЗЫКА»:

### **Музыка**

Красивая, разная

Окрыляет, возбуждает, успокаивает,

Музыка жизнь человека украшает

Язык звуков

### **Музыка**

Нежная, умиротворяющая

Нахлынет, успокоив, очарует

Она царица моего сердца

Радость

### **Музыка**

Быстрая, медленная,

Льется, летит, бежит

Смысл окружающего мира отражает

Вслушайся!

## **Круги Эйлера**

Если вы думаете, что ничего не знаете о **кругах Эйлера**, вы ошибаетесь. На самом деле вы наверняка не раз с ними сталкивались, просто не знали, как это называется.

**Круги Эйлера** – это геометрическая схема, которая помогает находить и/или делать более наглядными логические связи между явлениями и понятиями. А также помогает изобразить отношения между каким-либо множеством и его частью.

Именно поэтому круги Эйлера – это тот метод, который наглядно демонстрирует: лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Его заслуга в том, что наглядность упрощает рассуждения и помогает быстрее и проще получить ответ.





Учащиеся в процессе работы с кругами Эйлера не только знакомятся с новыми понятиями и терминами, но и находят взаимосвязи между ними, что способствует более оптимальному изучению и запоминанию.

Использование в работе технологии интерактивного обучения дает **ученику**:

- развитие личностной рефлексии;
- осознание включенности в общую работу;
- становление активной субъектной позиции в учебной деятельности;
- развитие навыков общения;
- принятие нравственности норм и правил совместной деятельности;
- повышение познавательной активности.

**классу**:

- формирование класса как групповой общности;
- повышение познавательного интереса;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;

**учителю**:

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях.

Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного

процесса или какой-либо идеи. Это учит, гуманному, демократическому подходу к модели урока, к созданию ситуации успеха на уроке.

### **Любой человек стремиться к успеху (С. Френе)**

– Если после урока у ученика не осталось вопросов, которые хотелось бы обсудить, поспорить, поискать решения, то значит, что урок, возможно и был полезным, но оставил детей равнодушными к тому, что на нем происходило

– Необоснованная похвала, случайные оценки нивелируют ощущения успеха. Нужно уметь видеть реальные изменения

– Успех начинается с признания детьми права учителя учить. Авторитет, личность учителя, его разнообразные достоинства, интересы являются залогом успеха учащихся

– Психологический климат, обстановка жизнерадостности, организация деятельности учащихся на уроке, разумное сочетание репродуктивных и творческих методов

Из вышеизложенного следует, что использование интерактивных методов обучения позволяет сделать ученика активным участником педагогического процесса, формировать и развивать познавательную активность школьника. Применение интерактивных методов содействует формированию творческой, активной личности, способной меняться в меняющемся мире.

### **Список использованных источников**

1. Авдюкова, А. Е. Формирование социальной компетентности учащихся в интерактивном взаимодействии на уроках обществознания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Е. Авдюкова. – Екатеринбург, 2006. – 32 с.
2. Гавронская, Ю. А. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» / Ю. А. Гавронская // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 104.
3. Гаджиева, П. Д. Интерактивные методы в правовом образовании учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. Д. Гаджиева. – Махачкала, 2005. – 25 с.
4. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению (Общепедагогический подход) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 34 с.
5. Кларин, М. В. Интерактивное обучение инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
6. Курышева, И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Курышева. – Пенза, 2009. – 31 с.
7. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
8. Сергеева, Г. П. Актуальные проблемы преподавания музыки в образовательных учреждениях : учеб. пособие / Г. П. Сергеева. – М. : Педагогическая академия, 2010. – 87 с.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ЧУВСТВА СОБСТВЕННОЙ ЗНАЧИМОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**К. С. Червякова**

Омский государственный педагогический университет  
г. Омск, Россия

Главной движущей силой поведения и жизнедеятельности человека является стремление к значимости собственной личности, со всевозможными нюансами (А. Адлер, А. Маслоу, А. И. Розов, Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова, А. С. Шаров), если эта движущая сила не удовлетворяется, юноша находит ее в интернет-сети, виртуальном пространстве [5].

В настоящее время в современной отечественной и зарубежной психологии феномен чувства собственной значимости не раскрыт в полной мере, а лишь косвенно даются ссылки на некоторые характеристики, похожие по содержанию. Авторами различных подходов в рамках гуманистической парадигмы проводились исследования различных феноменов, раскрывающих отношение человека к себе. Выделяются основные подходы: экзистенциально-аналитический подход А. Лэнгле, клиент-центрированная терапия К. Роджерса, экзистенциально-рефлексивный подход А. С. Шарова.

Психологические особенности юношеского возраста изучались такими авторами, как З. Фрейд, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, А. С. Шаров, Д. Б. Эльконин. Особое внимание уделяется проблеме деструктивного поведения юношей, его форм и факторов его формирования. Разработкой этого вопроса занимались такие авторы, как Т. В. Драгунова, Л. Ю. Иванова, Е. Н. Туманова, С. В. Фролова. Особенности деформации существенных для развития личности в юношеском возрасте психологических характеристик, обусловленность отклоняющегося поведения характерологическими особенностями личности, дисгармоничностью развития характера рассматривались также в работах А. А. Александрова, Е. В. Заики, Н. П. Крейдун, А. С. Ячиной.

Внедрение интернета в общество современной молодежи, как правило, приводит к неутешительным показателям, живое общение заменяется виртуальным. Отсутствие запрета на разного рода информацию, которую размещают на сайтах, бесконтрольное использование интернета может привести к непредсказуемым деформациям личности, возникает отделение виртуальной жизни личности в юношеском возрасте от жизни реальной [1]. По данным многочисленных социологических опросов, основными пользователями сети-интернет в России являются юноши в возрасте от 18 до 24 лет, основная масса – студенты. Виртуальный мир является средством общения, информационным пространством и главным и значимым средством ухода от реальности или получения удовольствия [3].

Проблема нашего исследования: как чувство собственной значимости связано с интернет-зависимостью в юношеском возрасте. Для решения пробле-

мы была поставлена цель – исследовать взаимосвязь интернет-зависимости и чувства собственной значимости в юношеском возрасте. В ходе исследования нами применялись следующие методы: анализ и синтез; методика «Чувство собственной значимости» (А. С. Шаров); модифицированный опросник интернет-зависимости. Исследование проводилось на базе ОмГПУ г. Омска. Количество испытуемых 20 человек. При обработке экспериментальных данных использована программа Microsoft Excel, с помощью которой были применены методы описательной статистики, проведен корреляционный анализ.

Характеризуя чувство собственной значимости, в юношеском возрасте, можно сказать, что наиболее выражен «уровень притязаний» (60,21 %) юноши планируют много в своей жизни; хотят быть как все люди, не выделяя себя из толпы; стремятся к грандиозному, выдающемуся; стремятся к большим достижениям в своей профессиональной, учебной деятельности; стремятся быть лучшими во всем, что делают; ставят перед собой большие и труднодостижимые цели; ориентируются на самых лучших, талантливых и достойных людей; волнуют успехи и достижения в учебе.

При этом «чувствительность» (59,47 %), проявляется в шкале «К похвале», когда в присутствии юношей хвалят других, хотят сделать что-то значительное, чтобы тоже получить похвалу; спокойно относятся к успехам коллег (товарищей), это их мало волнует; чувствуют себя на подъеме, если их работу похвалили; всегда стараются выглядеть модно, красиво и привлекательно; чувствуют, как люди к ним относятся, обращают внимание на негативные суждения о них, успех не принимают как должное; переживают, если что-то не удается сделать, часто обращают внимание, кто и как одет; спокойно воспринимают любое отношение к себе; если удастся что-то сделать значительное, то бывают, довольны собой, стараются забыть свои неудачи и промахи; принимают жизнь такой, какая она есть; чувствуют удовлетворение, если похвалили работу.

Следующий параметр «общая самооценочность» (58,12 %), проявляется «в самооценочности», глубина и богатство внутреннего мира определяет мою ценность как личности; ощущают превосходство над другими людьми; особый путь – юноши ценят себя достаточно высоко, достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное, хотят быть избранными, особенными; присутствует огромное желание добиваться в жизни большого успеха; сами контролируют свою судьбу, ощущают собственную значимость в жизни (и в профессиональной и учебной); в глубине души считают себя лучше, чем большинство людей, стремятся к своему предназначению в жизни, глубина и богатство внутреннего мира определяет их ценность как личности; не склоны отступать перед трудностями.

Последний фактор «общая обыденность», как и все (45,65 %), проявляется в «слабости я», юноши снисходительны к своим слабостям, иногда кажется, что ничего не могут сделать толкового, не считают себя слабаками, сравнивая с другими людьми, указывают на то, что их личность не более богатая и интересная, чем у других людей; чувствует комфортно, когда не выделяются из толпы, верят в себя и свои силы; присутствуют мысли о том, что жизнь сложится не так, как хотелось бы; относят себя к большинству людей; часто пытаются изме-

нить что-то в жизни; стремятся к общению с талантливыми и успешными людьми; верят, что смогут добиться успеха на жизненном пути; часто не хватает воли, целеустремленности и энергии; мечтам и планам не хватает реалистичности; довольно часто теряются перед трудностями.

Характеризуя полученные данные по опроснику интернет-зависимости в юношеском возрасте, мы получили следующие данные: выражен параметр «значимость интернета» (60,25 %), в юношеском (студенческом) возрасте, мотивы использования интернета не важны, самое главное – быть всегда в сети, читать новости, общаться с друзьями, смотреть фильмы, находить информацию.

Следующий параметр «интернет-зависимость» (45 %), в юношеском возрасте наибольшее время проводят в интернет-сети, постоянная необходимость в информации при подготовке к выполнению заданий, экзаменам, семинарам, интернет-сеть предоставляет полную, разнообразную и доступную информацию.

Последний параметр деструктивная форма интернет-зависимости (34,50 %), дают себе еще несколько минут прежде, чем выйти из интернета; время от времени посещают игровые автоматы; думают, что без интернета их жизнь была бы скучной и неинтересной; компьютер – это реальная возможность жить полной жизнью; всегда откладывают встречи с друзьями и личные дела из-за онлайн игр; только в виртуальном мире испытывают радость, облегчение, азарт, расслабление; когда долго не находятся в интернете, начинают испытывать беспокойство, раздражительность; если кто-то отвлекает, когда находятся в интернете то становятся резкими, агрессивными.

Проведя корреляционный анализ между чувством собственной значимости и интернет-зависимостью, мы выявили значимую положительную взаимосвязь между шкалой «чувствительность к другим» и параметром деструктивная форма интернет-зависимости, это говорит о том, что наблюдается существенное ослабление волевых усилий, он ощущает свою неспособность противостоять зависимости, в результате чего аддиктивное пристрастие начинает управлять его жизнью.

Отрицательную взаимосвязь связь между «Сила Я» и интернет-зависимости, интернет не дает возможности реализовать себя, свои способности; следующая отрицательная взаимосвязь между «Самоценность» и параметром «значимость интернета», это говорит о том, что юноши ценят себя низко как личность, только в интернете они могут показать себя, люди оценят их способности в виртуальном мире, вступать в виртуальную социализацию; «Уровень притязаний» и «деструктивная форма интернет-зависимости» показала отрицательную взаимосвязь, только в виртуальном мире юноши могут многого добиться, стремятся к большим достижениям, показывают себя как личность, происходит коммуникация.

Полученные данные свидетельствуют о том, чем выше чувство собственной значимости, самооценку себя, оценка своих действий, чувствительность, сила Я, тем интернет-зависимость будет меньше влиять на студентов юношеского возраста.

## Список использованных источников

1. Войскуновский, А. Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке / А. Е. Войтунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. – М. : Смысл. – 2002. – с. 82–101.
2. Омельченко, Н. В. Личностные особенности играющих в компьютерные игры : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Омельченко. – Краснодар, 2011. – 169 с.
3. Шаров, А. С. Жизненные кризисы в развитии личности : учебное пособие для студентов, аспирантов и практических работников в области психологии / А. С. Шаров. – Омск : Издательство ОмГТУ, 2005. – 166 с.
4. Шаров, А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск. : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
5. Янг, К. Диагноз – Интернет-зависимость / К. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

## СЕМАНТИКА И ФУНКЦИИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, ОБРАЗОВАННЫХ БЕЗАФФИКСНЫМ СПОСОБОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф. А. АБРАМОВА)

Н. С. Чернова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Безаффиксный способ словообразования остается одним из самых «спорных» в отечественной дериватологии. Это связано, во-первых, с отсутствием четкой терминологической дефиниции, используемой для обозначения данного понятия («безаффиксный способ», «бессуффиксный способ», «нулевая суффиксация»); во-вторых, с возможностью говорить о нулевых морфемах в языке, задействованных в данном способе словопроизводства; в-третьих, с выделением границ той области, на которую распространено действие безаффиксного способа словообразования.

По словам Е. А. Земской, безаффиксный способ словообразования, т.е. лишенный словообразовательных элементов вообще, предполагает наличие у производных слов словообразовательных суффиксов, не выраженных звуком или комплексом звуков. Такие аффиксы называет нулевыми [3, с. 144].

Внимание к семантическим особенностям, которые приобретают имена существительные, образованные безаффиксным способом и функционирующие в художественном пространстве произведения, позволяют судить не только об их специфике и выразительных возможностях как языковых единиц, но и творческой манере писателя в целом.

Т. Ю. Гаврилкина считает выделение нулевого суффикса правомерным и рассматривает данное явление в тех случаях, когда план выражения языковой единицы не представлен материально [2, с. 45].

Интерес представляют безаффиксные слова, функционирующие в художественном тексте. Художественный текст, как и любой другой текст, является

для исследователя важным источником информации об индивидуальных свойствах языковой личности. На материале произведений Ф. А. Абрамова рассмотрим особенности семантики и функции имен существительных, образованных безаффиксным способом.

Текст романа Ф. А. Абрамова «Братья и сестры» буквально изобилует именами существительными, образованными безаффиксным способом. Говоря об особенностях семантики имен существительных, образованных этим способом и функционирующих в рассматриваемом произведении, целесообразно разделить их на две семантические группы:

- 1) со значением опредмеченного действия;
- 2) со значением опредмеченного признака.

1. Приглагольные имена существительные, образованные безаффиксным способом, достаточно активно функционируют в тексте романа Ф. А. Абрамова «Братья и сестры», например:

*На покато́й горушке, перед самым спуском в низкую луговину, сплошь затопленную половодьем, Лукаштна догнола молодая смазливая бабенка, игри- вы́й взгляд которой он чувствовал на себе во время недавней **беседы** с колхоз- никами [1, с. 34].*

*– По нонешним временам я так понимаю – терпимо. Семена на **всходы** пробованы, без плугов да борон тоже в поле не выедем – это уж как всегда. Ну а ежели в части навоза и маловато, да опять же война – понимать надо [1, с. 93].*

*– Едет наш Еруслан, – сказал кто-то со вздохом. Шум и **грохот** на лест- нице, визг половиц в коридоре – и в контору не вошел, а влетел коренастый мужчина в кубанке, лихо заломленной на самый затылок, в стеганке защитно- го цвета, туго перетянутой военными [1, с. 67].*

*Седая старенькая мать сидит на стуле, напротив жены, – слезы ка- тятся по ее морщинистому лицу, и, должно быть, та же тоскливая **дума**, что и при прощании, грызет ее сердце [1, с. 218].*

*Дом Степана Андрияновича, большая двухэтажная хоромина с малой боковой избой, выходит на улицу взвозом – широким бревенчатым **настилом** с перилами, по которому в прежнее время гужом завозили сено да солому на сенник [1, с. 116].*

*Не успели письмами досыта начитаться – **перевод** [1, с. 166].*

*То по имени хозяина – Оськина навина, то по фамилии целого **рода**, или печища по-местному, некогда трудившегося сообщца, – Иняхинские навины, то в память о прежнем властелине здешних мест – Медвежья зыбка [1, с. 216].*

Беседа (= 1. Разговор, обмен мнениями) [Ожегов, с. 44] – *беседовать*.

Всход (= 1. То, что возшло) [4, с. 106] – *всходить*.

Грохот (= сильный шум с раскатами) [4, с. 146] – *грохотать*.

Дума (= 1. Мысль, размышление) – *думать*.

Настил (= 1. То, что настлано на что-либо) [4, с. 394] – *настилать*.

Перевод (= 3. Денежное отправление через банк, почту, телеграф) [4, с. 501] – *переводить*,

Род (= 2. Ряд поколений, происходящих от одного предка, а также вообще поколение) [4, с. 680] – *родить*.

Как видим, группа прилагательных имен существительных, образованных безаффиксным способом, достаточно обширна и разнообразна в семантическом отношении.

2. Приименные имена существительные, образованные безаффиксным способом и функционирующие в тексте романа Ф. А. Абрамова «Братья и сестры»:

*Позади был целый день напрасных блужданий по дремучим зарослям Синельги. Сена и Верзней Синельге (а я забрался в самую глушь, к порожистым перекатам с ключевой водой, куда в жару забивается хариус) не ставились уж несколько лет [1, с. 26].*

*На высоком открытом крыльце с белыми перилами и балясинами тоже народ, а спереди во всей своей красе – Харитон Лихачев [1, с. 174].*

*Поднялся шум, галдеж – вороны так на холод не кричат [1, с. 148].*

Глушь (= 1. Глухое, заросшее место) [4, с. 133] – *глухой*.

Краса (=1. То же, что и красота) [4, с. 303] – *красивый*.

Холод (=3. Холодная погода, холодное время года) [4, с. 866] – *холодный*.

Как видим, приименные имена существительные, образованные безаффиксным способом и функционирующие в тексте романа Ф. А. Абрамова «Братья и сестры», встречаются гораздо реже, чем прилагательные. Все языковые единицы имеют абстрактное, отвлеченное значение с оценочным компонентом.

В тексте романа Ф. А. Абрамова достаточно часто встречаются имена существительные, образованные безаффиксным способом, которые, в зависимости от производящей основы и обусловленной ею семантики, делятся на прилагательные имена существительные со значением опредмеченного действия и приименные имена существительные со значением опредмеченного признака.

Рассмотренные выше дериваты встречаются в тексте романа Ф. А. Абрамова «Братья и сестры» не случайно: во-первых, они способствуют раскрытию основной идеи произведения; например частое использование писателем таких слов, как *работа, сев, крик, шум* и др., с одной стороны, подчеркивает тяжесть военных будней в тылу, изнурительную работу сельчан в помощь фронту (*работа, сев*); с другой стороны, передает тревожную, гнетущую атмосферу, в которой находились люди в ожидании вестей от родных и близких (*крик, шум*).

Отметим и другую функцию имен существительных, образованных от прилагательных и глаголов безаффиксным способом, – функцию раскрытия внутренней, психической жизни персонажа, его мыслей. Отчетливо данная функция наблюдается в следующем примере из текста: «Седая старенькая мать сидит на стуле, напротив жены, – слезы катятся по ее морщинистому лицу, и, должно быть, та же тоскливая дума, что и при прощании, грызет ее сердце».

Нередко рассматриваемые существительные употребляются автором и в функции обрисовки окружающей действительности, например: «Радужным вихрем взмыли, понеслись санки в темную даль, оставляя позади себя рассыпчатый звон малиновых колокольцев...». Благодаря словам *звон* и *даль*, образо-



ванных безаффиксным способом и употребленным в одном предложении, создается целостное и многомерное (в звуке и пространстве) описание реальности.

Имена существительные, образованные безаффиксным способом, используются автором и для воссоздания бытового колорита, реалий того времени: «Все туту было мне знакомо и дорого до слез: и сама покосившаяся изба с замшелыми, продымленными стенами, в которых я мог бы с закрытыми глазами отыскать каждую щель и *выступ*, и эти задумчивые, поскрипывающие березы с ободранной берестой внизу, и это черное огневище варницы, первобытным оком глянувшее на меня из травы...» [1, с. 195].

Необходимо сказать и еще об одной функции дериватов, образованных безаффиксным способом, – данные существительные активно участвуют в воспроизведении этнокультурной специфики эпохи, также тесно связанной с замыслом произведения. Ф. А. Абрамов показывает крепость родственных связей, незыблемость семьи, близких, родных, любовь к которым помогла выжить в дни войны и тем, кто был на фронте, и тем, кто работал в тылу.

Таким образом, существительные, образованные безаффиксным способом, в романе Ф. А. Абрамова встречаются достаточно часто и играют большую роль. Они участвуют в раскрытии таких мощных смысловых оппозиций, как оппозиция «тяжелая война – светлое, наполненное радостными криками детей будущее», «хаос, порожденной войной» (насыщенный криками, шумом, грохотом и т.п.) – «семья как оплот всего лучшего в жизни человека», «страх, тревога в сердцах людей как преходящее, брэнное» – «тишина и спокойствие в окружающем, природном мире». Лишенные по своей природе мощных экспрессивных возможностей и (в данном романе) стилистической окраски, рассматриваемые дериваты усиливают их в художественном тексте благодаря соответствующему лексическому окружению.

Основной особенностью семантики имен существительных, образованных безаффиксным способом, в романе является синкретизм их значений, их семантическая подвижность, многомерность, наличие целого ряда имплицитных, потенциальных значений.

#### Список использованных источников

1. Абрамов, Ф. А. Братья и сестры. Роман / Ф. А. Абрамов. – М. : Современник, 1977. – 412 с.
2. Гаврилкина, Т. Ю. Место нулевого словообразовательного суффикса в русской морфемике / Т. Ю. Гаврилкина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. – 2008. – № 2 (8). – С. 44–47.
3. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература» / Е. А. Земская. – М. : Просвещение, 2013. – 304 с.
4. Толковый словарь русского языка / под. ред. С. И. Ожегова. – М. : Оникс, 2010. – 736 с.

# ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ИМПЕРСКОГО СОЗНАНИЯ В РОССИЙСКОМ СОЦИУМЕ

**В. В. Чугункин, А. В. Золотых, С. А. Чернышова**

ГБПОУ РМ «Саранское музыкальное училище имени Л. П. Кирюкова»  
г. Саранск, Россия

Большой вклад в изучение вселенной был сделан, когда в 1965 году экспериментально подтвердили наличие в космосе реликтового излучения – остаточного излучения после Большого взрыва. Однако в общественных системах тоже есть «остаточные» от прежних эпох пережитки, по которым можно изучать состояние социумов и прогнозировать их будущее. Одним из таких пережитков из давних эпох является имперское сознание.

Империя – это масштабное государство вселенского типа, обладающее особой избранной миссией, которая насыщает и питает смыслами все имперское общество. Империя представляет собой сообщество различных стран, народов, национальностей, земель, областей. Огромная территориальная зона охвата различных народов включает принцип объединения на основе преобладающей государственной идеи, формирует в своем итоге особый тип цивилизации, присущий тому или иному региону.

Империя ведет свои корни из глубокой древности, человечество изначально стремилось к этой форме организации. Постепенно с развитием и усложнением общества возникает раскол на центр и периферию.

В Древнем Риме император – это особый титул, который впервые был присвоен самому себе Октавианом Августом вместо титула гех. В дальнейшем многие страны брали себе за образец древнеримскую имперскую традицию в качестве обозначения особой значимости верховного правителя (царь, кайзер, августейшая семья и прочее).

Многие современные нации созревали как империя, через которую они подавляли периферийные тенденции национальной идентификации (Испания, Великобритания, Франция, Германия, Италия), другие возникли как результат борьбы с империями (Венгрия, Чехословакия, Польша).

В XX веке использованием имперских принципов в своих этатизационных процессах отличились Германия, СССР и Италия. Традиции империи не умерли, сегодня они живут в идеях однополярного мира.

Универсализм империи оценивается как опасная форма организации, оперирующая идеями домодерного мира [2, С. 21]. В своем универсализме империя исходит из господства архаической социальной нормы – подчинение одних другим. Подчинение становится основной идеей самостоятельного и самостоятельного имперского сознания.

Имперское сознание – разнородный комплекс идей, эмоций, концепций, формирующееся веками и входящее в качестве структурного компонента в общественное сознание, объясняющее место и роль страны в мире и истории.

Мифологическое пространство империи пропитано сакральной идеей всемирного государства, в своей природе обладающим правом верховенства над всем цивилизационным пространством мира или огромного региона. Имперские мифы объясняют мир в свете борьбы Порядка и Хаоса, закладывают основы ощущения имперского общества как избранного, в своей основе содержащую спасительную идею для всего человечества. Подобные взгляды со временем могут приобретать статус общенациональных идей.

Главным в империи выступает идея, которая в дальнейшем распространяется на конкретную территорию. Основные категории имперской идеи строятся вокруг таких понятий, как «сила», «порядок», «могущество», «истинный путь», «сильное государство», «миссия», «особый путь» и прочее.

Имперская идея способна вдохновлять народы, придавать им особую силу для реализации завоевательной политики, контроля приобретенных территорий и осуществление их интеграции в свою имперскую ойкумену.

Над ценностями имперских идеологий не властно время, они отличаются сильной живучестью и способны дремать в нациях до своего востребования [4, С. 180]. Психологически это объяснимо консерватизмом нашего сознания, которое в целях защиты понятной повседневной жизни всегда сопротивляется инновационным процессам, делая свободное творчество порою недоступным и невозможным отдельным индивидам, а то и целым социальным общностям.

Позитивным аспектом имперского сознания видится в стремлении человека разбавить свое существование эмоционально насыщенными и привлекательными символами в качестве опоры в неизвестном окружающем мире. Имперская идея задает понятную форму конструктивности и единства, закладывает определенное чувства ответственности и долга [1, С. 44]. В рамках имперской ойкумены происходит обмен унифицированными культурными ценностями, отмечаются тенденции к повышению уровней просвещенности, формируется общий рыночный механизм, культурный рост периферийных территорий за счет их притягивания к цивилизационному центру – метрополии. Имперские ценности интегрируют народы вокруг общей цели и интересов, создают позитивные этические смыслы, в рамках которых все получают особые властные и управленческие права [5].

Имперское сознание трансформируется вместе с империей и после ее дезинтеграции способно длительное время негативно влиять на общественные настроения как в бывшей метрополии, так и в бывших колониях.

Установка на универсализм блокирует развитие национального самосознания народов периферии и метрополии. Имперское сознание возникает раньше империй, зарождается в процессе эволюции государства.

Своей имперской историей обладает и русский народ, который традиционно формировался в русле имперской традиции. С. Н. Никольский пишет: «Может быть наиважнейшей мыслью, которая была воспринята и сохранена народами, населяющими Россию со времени падения Византии до наших дней есть мысль об империи и о том, что они – имперский народ» [3, с. 42].

Корни русской империи уходят во времена Владимиро-Суздальского княжества, где в силу исторических условий стала формироваться сильная княжеская власть. Влияние Золотой Орды логично оформило и воспроизвело Московское государство в нужную властную форму. Властная политика Ивана IV Грозного стала новым этапом формирования русских как имперского этноса. Заложенный в середине XVI века опричный принцип управления государством перешел в руки Петру I, который возвел империю в абсолютизм и задал тон ее развития до революционных событий 1917 года. Советский период российской истории в советской историографии традиционно противопоставлялся имперской России и капиталистической. Однако на практике СССР использовал имперский принцип управления с культом личности, особым сакральным статусом партии, несущие мессианскую (спасительную) и единственно правильную идею строительства коммунизма во всем мире через непрерывные войны во имя мира и справедливости.

Следует отметить, что, не смотря на общую тенденцию российской истории к абсолютизации имперско-державных ценностей в разнообразных идеологиях, идея империи всегда оставалась только в элитарном сознании. Именно интеллектуальная элита создавала, развивала и являлась носителем имперского сознания в российском социуме. Крестьянская среда всегда противопоставляла себя государственным институтам, ориентируясь на жизнь в общине. Крестьянская среда не восприняла и не сделала мировоззренческим ориентиром достаточно сложную идеологию о «Третьем Риме». Не менее важно, что и в наше время мало что изменилось. Верующие люди также не осмысливают православие в качестве идеологической основы вселенского порядка, предпочитая бытовые элементы приложения православного учения (крещение, освящение и пр.).

Державность и имперское сознание в народные массы была привнесена в советские годы, когда была ликвидирована крестьянская община и созданы колхозы с центрами грамотности и пропаганды [5, С. 120]. С начала советского периода история приобретает всеобщий универсальный смысл для миллионов людей. Абсолютизация государства через активную пропаганду искусством и селекционная политика по отношению к оппозиционно настроенной части населения (расстрелы, ГУЛАГ) привели к созданию нового типа личности – советского человека. Мы не будем вдаваться в подробности рассмотрения особенностей советского сознания, которое не менее интересно и проблематично. Думается, что эта не менее интересная тема будет предметом рефлексии в проблемном поле другой статьи.

Постсоветское сознание россиян насыщено имперскими мифами, которые не утратили своей силы и значения. Достижения прошлого в сознании россиян связаны с огромной мобилизацией общества под эгидой этатированных ценностей. Неосоветское мифологическое пространство постепенно заполняется стремлением к порядку, безопасности, стабильности, что зачастую нередко отождествляется с имперским порядком прошлого. Обращение к имперскому духу имеет своей целью достаточно конкретную практическую задачу – консолидацию российского общества для преодоления кризисных явлений.

Такое мировоззренческое состояние вступает в противоречие с исторической логикой, согласно которой на вымирание обречен сам тип личности носителя имперских ценностей. Заменой стала идея ценности бытия во всем его разнообразии, ощущение уникальности и неповторимости мира отдельной личности, переоценка многих аспектов повседневного мира – всего того, что в имперском мире всегда осмысливалось как деградация.

Среди студентов ГБПОУ РМ «СМУ им. Л. П. Кирюкова» было проведено анкетирование по теме «Имперское сознание». Всего было опрошено 59 студентов 1–4 курсов в возрасте от 16 до 20 лет.

61,02 % опрошенных считают предметом особой гордости наличие огромной территории у РФ, отрицательно ответили 27,12 %, затруднились с ответом 11,86 %. Государственные интересы важнее личности признали 22,03 % более половины высказались против (55,93 %), затруднились с ответом 22,03 %. Проблемы в обществе со слабым государством связывают 37,29 %, почти столько же не видят связи (42,37 %), затруднились с ответом 20,34 %. За единый стандарт жизни для всех народов в государстве высказались 44,07 % опрошенных, против 42,37 %, затруднились с ответом 13,56 %. Ожидание от РФ активного военного вмешательства в мировые процессы наблюдаются у 20,34 %, половина опрошенных не поддерживают этой идеи (52,54 %), затруднились с ответом 27,12 %. Ощущение морального превосходства РФ над другими странами наблюдается у 38,98 %, не согласных чуть меньше – 33,9 %, затруднились с ответом 27,12 %. Против восстановления СССР в своих границах до 1991 года высказалась половина респондентов (54,24 %), за – 23,73 %, затруднились с ответом 22,03 %. Считающих, что у РФ должна быть ключевая идея, позволяющая доминировать в мире, 45,76 %, против немного меньше – 37,29 %, затрудняются с ответом 16,95 %. Желание видеть процветание народов, а не наличие большой и великой армии поддерживают 15,25 % опрошенных, против высказалась более половины (66,1 %), затруднились с ответом 18,64 % респондентов. Считающих, что человек должен быть готов к жертве во имя высокой идеи, – 49,15 %, против – 27,12 %, затруднились с ответом – 23,73 %.

Как мы видим, имперские сознание имеет пусть не преобладающее, но и не последнее место в мировоззрении молодежи. 20 % респондентов затруднились с ответом, а это значит, что они смогут легко сделать выбор в пользу имперских ценностей при создании нужного ситуативного контекста.

Приведенные данные вовсе не обозначают, что российская молодежь склонна к имперскому сознанию, в мировоззрении которых присутствуют ценностные доминанты и массовые стереотипы, представляющие страну в имперском ореоле возможностей и славы (эти наборы ценностей могут присутствовать и в мировоззрении отдельного человека). Молодежь стремится к творческой самоидентификации через музыку, яркий и уникальный стиль жизни, причастности современным молодежным субкультурам, позитивности восприятия окружающего мира.

Имперские ценности могут быть задействованы в цивилизационных конфликтах, что ярко выражено в словах и действиях многих политиков высокого ранга (например, В. В. Жириновский). Акцент на имперские ценности может задаваться телевидением, СМИ, Интернет-ресурсами, которые зачастую обостряют и воспевают внешне привлекательный державно-имперский ценностный блок в сознании граждан. Реалии информационного общества превращают идейный имперский компонент сознания в вид общественного дискурса пост-имперского периода российской истории. Поэтому возможно, мы имеем дело в большинстве случаев с социальными массовыми стереотипами, а не реальным переживанием имперских устремлений. Имперское сознание в XXI веке – это новый вид социальной утопии, в основе которой находится ресентиментное отношение к прошлому.

Активизированные имперские ценности могут осложнить адекватное восприятие реальности, сформировать негативные интенции, основанные на ненависти и озлоблении, а также поиске врагов в окружающей социальной среде. Все это ставит особые задачи перед современной педагогикой: создание условий для безопасного развития личности, развития умения критически осмысливать себя и окружающий мир, воспринимать происходящее с иронией и позитивным настроем, а также формирование навыков оценки бытия во всем его многообразии и уникальности.

Выходом из ситуации также может быть строительство правового гражданского государства с капиталистическим типом экономики, в котором будут созданы условия для творческого развития потенциала каждого человека. Пример Японии и Германии показывает, что пути выхода существуют. Эти страны смогли за короткий срок перестроить свои национальные приоритеты и создать сильные рыночные государства с высоким качеством жизни.

Приведенный в статье опыт исследования имперского сознания современных россиян на примере выборки из молодежной среды гуманитарного средне-специального учебного заведения ставит перед собой одну единственную важнейшую цель – познания самого себя, понимания своих исторических корней, умения разглядеть ситуации выбора в каждую историческую эпоху для того, чтобы не упустить выбор в настоящем. Пусть это будет выбор на уровне одной личности, но он будет обладать признаками самостоятельности и подлинности, что уже несет в себе признаки смысла жизни и формирует адекватное целеполагание на индивидуальном уровне. А для тех, кто не в состоянии отказаться от имперских ценностей, можно предложить отношение к своему внутреннему миру как к единому пространству, где нет места к негативным склонностям, такие как курение, употребление алкогольных и других наркотикосодержащих веществ, избегание асоциального и деликвентного поведения в общественной среде. Освобожденное от предрассудков и духовно разъедающих ценностных установок сознание, способно сделать выбор в пользу подлинного человеческого, увидеть вместе с Сенекой, что «человек есть нечто священное для человека».

## Список использованных источников

1. Богомолов, С. А. Имперская идеология как система ценностей [Электронный ресурс] / С. А. Богомолов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2009. – № 4 (12). – С. 37–45. – URL : <http://cyberleninka.ru>.
2. Грачев, Н. И. Империя как форма государства: понятия и признаки [Электронный ресурс] / Н. И. Грачев // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 5: Юриспруденция. – 2012. – № 2. – С. 18–28. – URL : <http://cyberleninka.ru>.
5. Никольский, С. А. Русские как имперский народ [Электронный ресурс] / С. А. Никольский // Политическая концептология. – 2014. – № 1. – С. 42–54. – URL : <http://politconcept.sfedu.ru>.
2. Цуркан, А. А. Имперское сознание римлян как мифологический феномен [Электронный ресурс] / А. А. Цуркан // Вестник ВГУ. Серия 1. Гуманитарные науки. – 2001. – № 2. – С. 180–193. – URL : <http://www.vestnik.vsu.ru>.
4. Юрченков, В. А. Мордва – имперский народ [Электронный ресурс] / В. А. Юрченков. – URL : <http://www.strannik-lit.ru>.
5. Летняков, Д. Э. К вопросу о генеалогии имперского сознания в России [Электронный ресурс] / Д. Э. Летняков // Философский журнал. – 2015. – Т.8. – № 2. – С. 112–127. – URL : <http://iph.ras.ru>

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА РУССКОГО ЯЗЫКА

**Ю. В. Шабашова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Особенностью современной школы является усиливающийся процесс гуманизации образования, ориентированного на личность ребенка, которая формируется, прежде всего, в ходе деятельности и общения. Вот почему задача подготовки школьников к полноценному общению в устной и письменной форме выдвигается в настоящее время на первый план. Реализация данной задачи предполагает формирование у школьников коммуникативных умений.

Понятие «коммуникативные умения» становится стержневым в методике обучения связной речи, поскольку учить ребенка связно говорить и писать – значит формировать у него определенный комплекс основанных на речеведческих понятиях умений по созданию высказывания.

Под коммуникативными умениями понимается способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения.

Не случайно еще К. Д. Ушинский отмечал, что «учение детей отечественному языку имеет три цели» и первая цель – это «развивать в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова» [5, с. 248].

Коммуникативные умения детей младшего школьного возраста рассмотрены в работах О. А. Веселковой, А. Е. Дмитриева, Л. Р. Мунировой, А. А. Панферовой, В. П. Понутриевой.

На основе изучения психолого-педагогической литературы можно выделить три группы умений [6].

I группа умений – коммуникационные или речевые: умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать; умение аргументировать; умение строить доказательство; умение выносить суждения; умение анализировать высказывание.

II группа умений – умения восприятия (перцептивные): умения слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную (мимику, позы и жесты), понимать подтексты и др.), умение понять чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, соблюдение такта, сопереживания), умение анализировать (способность к рефлексии и саморефлексии).

III группа умений – умения взаимодействия в процессе общения (интерактивные): умение проводить беседу, переговоры, обсуждение, умение вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, умение увлечь за собой, умение сформулировать требование, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением.

На данном этапе образования практика показывает, что далеко не все выпускники общеобразовательных школ умеют четко и логично излагать свои мысли, композиционно оформлять свою речь, адекватно воспринимать и анализировать чужие высказывания. На наш взгляд, существует ряд причин низкого уровня владения школьниками коммуникативными умениями.

Важно начать формирование коммуникативных умений именно в младшем школьном возрасте для поэтапного развития в дальнейшем. Активизация коммуникативной деятельности младших школьников предполагает процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному общению. Общение – неотъемлемая часть любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению качества учебно-воспитательного процесса [2].

В 60–70-е годы XX века в методической науке активно разрабатывался коммуникативный подход к обучению языку. Т. А. Ладыженской были вычленены следующие основные коммуникативные умения:

- соотносить высказывание с темой и раскрывать его основную мысль, связно и последовательно излагать речевое произведение,
- уместно использовать в высказывании языковые средства,
- правильно композиционно его оформлять [3].

Формирование коммуникативных умений младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельно-



сти, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения.

Коммуникативные умения учащихся формируются в процессе непосредственного общения с учителем, сверстниками и другими людьми. Результативное, удовлетворяющее интересы коммуникантов общение подразумевает овладение ими коммуникативной компетенцией, составляющей которой и являются коммуникативные умения.

Принципиальный подход к решению проблемы развития коммуникативных навыков, формирования коммуникативной компетентности представлен в трудах Л. С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей. Исходя из концепции Л. С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения [3].

Сформировать коммуникативные умения – значит научить школьника ставить вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения.

Многие исследователи выделяют следующие этапы формирования у учащихся коммуникативных умений:

- мотивационный – раскрытие младшим школьникам значимости коммуникативного умения в достижении успеха в общении;
- ознакомительный – ознакомление учащихся с содержанием коммуникативного умения, накопление знаний о нем;
- овладение умением – создание в условиях учебного диалога ситуации содержательно-предметного взаимодействия учащихся и учителя с целью овладения коммуникативным умением;
- совершенствование умения – самостоятельное использование младшими школьниками коммуникативных умений в процессе общения, выполнения творческого дела.

Важным элементом современной коммуникативной лингвистики является понятие «коммуникативная грамотность». Под коммуникативной грамотностью понимается знание человеком принятых норм общения (речевой этикет) и правил эффективного общения в сочетании с умением применять их в практике собственного общения в стандартных коммуникативных ситуациях.

При выборе форм, методов, приёмов работы по формированию коммуникативной грамотности у учащихся необходимо учитывать следующие принципы:

- 1) ситуативность;
- 2) коллективное взаимодействие;

- 3) жизненная ориентация обучения;
- 4) личностно-ориентированная самостоятельная работа;
- 5) вовлечение детей в коммуникативную деятельность.

Выделенные принципы реализуются в приемах:

- 1) ролевого общения;
- 2) дискуссионного общения;
- 3) формирования ориентировочной способности учащихся;

4) обучения коммуникативному взаимодействию (обмен информацией, принятие групповых решений, координация совместных действий и др.).

Возраст 6–10 лет сензитивен для развития коммуникабельности школьников, они учатся контролировать и оценивать поведение друг друга, вести диалог и др., что определяет ведущую роль коммуникативных умений в формировании ребёнка как неповторимой индивидуальности с позиции концепции педагогики индивидуальности.

Анализ учебников по русскому языку (авторы: Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина; Т. Г. Рамзаева) с точки зрения формирования коммуникативных умений при изучении лексического запаса русского языка, позволяет сделать следующие выводы:

- теоретический материал дан в значительном объеме, вводятся многие лексические термины; включены сведения о роли лексических единиц в тексте;
- лексические задания иллюстрируют связь синонимии, антонимии и многозначности, но количество таких заданий невелико;
- объясняются и уточняются лексические значения слов (в том числе с помощью толкового словаря);
- упражнения, данные в УМК «Школа 2100», помогают пронаблюдать над словоупотреблением и практически познакомиться с синонимией, антонимией, омонимией, с многозначностью, с переносным значением слова;
- лексический материал неравномерно распределен по различным темам, что не позволяет систематически проводить семантическую работу по формированию представлений о системном характере словарного состава языка.

Анализ действующих программ показал, что коммуникативные умения формируются у младших школьников при изучении лексического запаса русского языка в полной мере. Но в то же время ни в одной из программ нет четкого определения уровня лексических умений от класса к классу, и тем более не акцентируется внимание на выявление роли изучения многозначных слов, переносного значения слов, использования толкового словаря, синонимических и антонимических отношений в сознании системности строения словарного состава языка.

В общей системе упражнений в учебниках «Русский язык» тех же авторов преобладают задания на нахождение синонимов и антонимов в предложениях и на подбор близких и противоположных по значению слов к предлагаемым лексическим единицам. Младшие школьники мало наблюдают связь между лексическими единицами, поэтому количественное и качественное обогащение ак-

тивного, пассивного и потенциального словаря детей в ходе наблюдения за ними будет раскрыто не в полной мере.

Таким образом, работа над формированием коммуникативных умений младших школьников при изучении лексического запаса русского языка, конечно, на уроках осуществляется, но принцип систематизации и обобщения лексических понятий не реализуется. В связи с этим можно утверждать, формирование коммуникативных умений младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения школьников, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

#### **Список использованных источников**

1. Бунеев, Р. Н. Русский язык. 2 класс : в 2 ч. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина. – М. : Дрофа, 2013. – 128 с.
2. Лозован, Л. Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников : дис ... канд. пед. наук / Л. Я. Лозован. – Кемерово, 2005. – 181 с.
3. Мишанова, О. Г. Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников : монография / О. Г. Мишанова. – М. : Спутник +, 2012. – 146 с.
4. Рамзаева, Т. Г. Русский язык. 4 класс : в 2 ч. Ч. 1 : учебник / Т. Г. Рамзаева. – М. : Дрофа, 2014. – 158 с.
5. Ушинский, К. Д. Сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1999. – 448 с.
6. Якупова, Г. Ш. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений младших школьников / Г. Ш. Якупова // Специальное образование. – 2013. – № 3. – С. 30–35.

## **ТУРГЕНЕВ И БРОНТЕ: ОПЫТ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ**

**В. А. Шашанова<sup>16</sup>**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Женщина – тайна, над разгадкой которой бьются все мужчины не одно тысячелетие. Вот только сделать это еще никому не удалось и вряд ли удастся. Сущность женской души непостижима, как и Вселенная. Никогда не знаешь, что кроется под внешней оболочкой – внешность обманчива. Важна лишь душа, которая не готова открыться каждому. Изящная и великолепная красавица может оказаться лишь прекрасной оберткой глухой пустоты. Зато девушка, не подходящая под общепринятые каноны красоты, может иметь настолько глубокий, богатый и живой внутренний мир, что рядом с ней забываешь обо всем на свете. Хочется проникнуть в этот уголок ее души и постигнуть ее мировоззре-

---

<sup>16</sup> Научный руководитель: Светлана Александровна Бабина, канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

ние и миропонимание, что непросвещённому человеку сделать довольно сложно. Важно лишь не оскорбить и не растоптать ее хрупкое сердце.

Женщина! Сколько произведений посвящено тебе! Как много книг, написанных о тебе! Ты – главная героиня, мать, сестра, возлюбленная. Каждый писатель и поэт желают показать тебя с разных сторон, раскрыв всю сущность женской души.

Шарлотта Бронте, английская поэтесса и романистка, при создании образа главной героини Джейн Эйр в одноименном романе поставила перед собой цель – в противовес общепринятой «красавице», которая обычно изображалась в литературных произведениях, показать невзрачную, но привлекательную благодаря своему внутреннему благородству героиню. В книге о Бронте Гаскел приводит цитату из анонимного некролога «На смерть Коррел Белл», в котором автор пишет: «Однажды она сказала своим сестрам, что они неправы, изображая обычно своих героинь прекрасными. Они отвечали, что невозможно было сделать героиню интересной другим способом. Ее ответом было: вы увидите, что вы неправы: я покажу вам героиню такую же некрасивую и маленькую, как я сама, и она будет такой же интересной для читателя как ваша» [7].

И Шарлотте Бронте удалось осуществить свой замысел. Писательница в своем романе как бы заранее предвещает нас о неизбежной взаимной любви Рочестера и Джейн. Но заставить Рочестера страстно полюбить маленькую гувернантку, всегда в черном, всегда серьезную, такую непритязательную и скромную, – «жаворонка», как он потом ее назовет, – и убедить читателя в подлинности, искренности и непреложности такой любви – это было проявлением замечательного мастерства автора, его умения создать психологически мотивированное действие и образ.

Невзрачность Джейн постоянно подчеркивается автором в речи различных персонажей, во внутреннем монологе, в самом повествовании. Так, служанка Эббот просто называет ее «несносной скверной девчонкой» и «маленькой жабой»: «Эббот сказала: – Хозяйка, сдаётся мне, только рада избавиться от такой несносной скверной девчонки, которая всегда будто следит за всеми и замышляет пакости», «– Да, – отозвалась Эббот, – будь она хорошей, милой девочкой, как было бы не пожалеть сиротку, да только не такую, не маленькую жабу!» [1, с. 28]. Рочестер при первом знакомстве с нею говорит, что она похожа на выходца с того света («Неудивительно, что в вас сквозит что-то не от этого мира. Я все гадал, откуда у вас подобное лицо. Когда вчера вечером вы вдруг возникли передо мной на дороге в Хей, мне почему-то вспомнились сказки, и я чуть было не спросил, уж не заколдовали ли вы моего коня?») [1, с. 301], на семейство Риверс она производит впечатление бледной, очень некрасивой девушки, лишенной обаяния («Очень редко видишь английское лицо, столь близкое античным образцам. Да, было понятно, почему он (мистер Сент-Джон) обратил внимание на неправильность моих черт – ведь его лицо было сама гармония») [1, с. 424]. Однако, рисуя образ Джейн, Бронте показывает ее как незаурядную, мыслящую девушку, обладающую сильной волей и душевной чистотой.

Характеристику Джейн, так же как и ее внешности, мы встречаем в речи других героев и во внутреннем монологе. Уже в первых главах романа, где автор описывает жизнь Джейн в доме Рид, мы можем получить представление о характере девочки. Из высказываний миссис Рид, ее детей, а главным образом слуг. Так, служанка Беси, которая жалеет девочку, считает ее странным ребенком; говоря о Джейн она постоянно употребляет слово «существо» («Маленькое, одинокое существо... странное, испуганное, застенчивое маленькое существо... ты маленькое, наблюдательное существо») [1, с. 21–35]. «Скрытым существом» называет ее и другая служанка в доме Рид – Эббот [1, с. 26].

Из высказываний героев о Джейн, мы узнаем о чертах ее характера. Розамонда Оливер считает Джейн «спокойной, уравновешенной, твердой в своих решениях» [1, с. 405], Сен-Джон, желая убедить Джейн, что она обладает качествами, необходимыми для жены миссионера, говорит: «Вы прилежны, понятливы, бескорыстны, правдивы, постоянны и бесстрашны» [1, с. 439]. Существенны для характеристики Джейн и высказывания Сен-Джона и Рочестера о ее самопожертвовании. Когда Джейн соглашается выйти замуж за слепого калеку Рочестера, последний говорит, что она «находит радость в жертве» [1, с. 504]. Сен-Джон выражает ту же мысль более возвышенно: «Душа, которая испытывает наслаждение в возбуждающем пламени жертвы» [1, с. 442]. У Сен-Джона это связано с отношением Джейн к наследству, которое она разделила между ним и его сестрами; добровольно отдать деньги, по мнению Сен-Джона, очень большая жертва, поэтому он так выпендрено и говорит об этом.

Подробное описание внешности Джейн, связанное с ее характером, мы получаем через монолог мистера Рочестера. Он переодетый цыганкой, гадает Джен Эйр: в ее глазах «вспыхивает пламя»; их взор «прозрачен как роса», он «мягок и полон чувств»; эти «глаза улыбаются»; они «выразительны»; «впечатление за впечатление отражается в их глубине»; они «насмешливы» [1, с. 343–345]. Далее он описывает рот: «...он любит смеяться, он готов высказать все, что подсказывает ум; это рот, который готов много говорить и часто улыбаться, выражать теплые человеческие чувства; но он будет молчать о том, что испытывает сердце» [1, с. 345]. Лоб как будто говорит: «Я могу жить одна, если уважение к себе и обстоятельства этого потребуют» [1, с. 346]. Рочестер делает общий вывод: «Разум крепко сидит в седле и держит поводья, и не дает чувствам вырваться наружу и увлечь его в пропасть... решающее слово в любом споре всегда будет за разумом. Буйные ветры, землетрясения, пожары, чтобы мне не угрожало, я буду следовать тихому голосу, который выражает веление совести» [1, с. 348].

Джейн Эйр была новой героиней в английской литературе, новый по сравнению с тем распространенным в обществе идеалом викторианской «милой женственности», который, как нечто само собой разумеющееся, предполагал наличие «ангельского» характера и подчиненного положения в семье. Джейн отличалась и от героинь современных романов. Обычно женщина изображалась в привычном амплуа: ей надо было устроить свою жизнь, то есть обязательно

выйти замуж, стать хозяйкой дома и так достичь некоего социального статуса – по мужу. Поэтому ее главное «занятие» в жизни быть очаровательной.

Джейн была другой. Сильная и независимая. Она всегда стремилась к самостоятельности. Перспектива приживалки, «сидящей на шее» у своих опекунов или мужа, ее не устраивала, более того, о ней не могло быть и речи. Жизнь научила девушку справляться со всеми своими проблемами в полном одиночестве. Трудные условия, в которых она воспитывалась в школе-приюте Ловуд, закалили ее характер, волю, силу.

Отголоски такого нетипичного для зарубежной литературы викторианской эпохи образа женщины можно проследить в творчестве Ивана Сергеевича Тургенева. Раскрывая образы главных героинь своих произведений, великий русский писатель и поэт «обнажает перед нами души женщин с сильным и выносливым характером, который может быть сначала незаметен окружающим» [6]. Такие женщины ставят перед собой цель и стремятся к ней, преодолевая любые жизненные преграды.

Если спросить, кто такая «тургеновская девушка», большинство наших соотечественников ответят, подняв глаза к небу: «Ну, это такая девушка... поэтичная, нежная, легкая, влюбленная, изящная...» [8]. Между тем женский образ, созданный И. С. Тургеневым, отличается совсем другое. Тургеновская девушка – это, прежде всего, сильная натура, целеустремленная, не просто готовая, но жаждущая служить и жертвовать собой ради какой-либо высокой идеи. Такие девушки в произведениях Тургенева ищут мужчину, который бы беззаветно служил высокой идее, чтобы полюбить его, пойти за ним без оглядки и всю жизнь помогать ему в служении этой идее.

Героиня произведений Ивана Сергеевича Тургенева так же, как Джейн Эйр в одноименном романе Шарлотты Бронте, не обладала выдающимися внешними качествами. Чаще всего «она воспринималась как дурнушка» [5]. Однако красивой в человеке должна быть душа – именно это пытался донести до читателей Иван Сергеевич каждым своим произведением. Вот как он описывает главную героиню из романа «Новь» Марианну Синецкую: «В сравнении с теткой Марианна могла казаться почти «дурнушкой». Лицо она имела круглое, нос большой, орлиный, серые, тоже большие и очень светлые глаза, тонкие брови, тонкие губы. Она стригла свои русые густые волосы и смотрела букой. Но от всего её существа веяло чем-то сильным и смелым, чем-то стремительным и страстным. ... нрав у неё был не робкий» [4, с. 304]. Непривлекательная внешность и притягивающая и располагающая к себе окружающих душа – вот что объединяет тургеновскую девушку и Джейн Эйр, у которых, казалось бы, нет ничего общего.

«Женщина не только способна понять самопожертвование: она сама умеет пожертвовать собой» – сказал однажды И. С. Тургенев [2, с. 329]. И его героини жертвовали, не задумываясь. Для них пойти на такой поступок было само собой разумеющееся. Жизнь научила их полностью забыть о себе, на первом плане у них – забота о ближнем. Личное же благополучие теряется в сложном круговороте событий и уходит на второй план. Так же, как и героиня романа

Шарлотты Бронте, тургеневская девушка «находит радость в жертве» [1, с. 504]. Так, Елена Николаевна Стахова в романе И. С. Тургенева «Накануне» доходит в своем служении до конца: похоронив мужа, умершего по дороге в Болгарию, она продолжает путь и безвестно умирает, став сестрой милосердия. В своем письме к родителям героиня пишет: «Милые мои родные, я навсегда прощаюсь с вами. Вы меня больше не увидите. Вчера скончался Дмитрий. Все кончено для меня. Сегодня я уезжаю с его телом в Зару. Я его схороню, и что со мной будет, не знаю! Но уже мне нет другой родины, кроме родины Д. Там готовится восстание, собираются на войну; я пойду в сестры милосердия; буду ходить за больными, ранеными. Я не знаю, что со мной будет, но я и после смерти Д. останусь верна его памяти, делу всей его жизни». (Из романа И. С. Тургенева «Накануне») [4, с. 289].

Среди «тургеневских девушек» особое положение занимает Елизавета Калитина из романа «Дворянское гнездо». Как и Джейн Эйр, Лиза также обладает «целостностью характера и сильной волей» [3, с. 86], но стремится не к общественно-практической деятельности, а к совершенствованию собственной личности. Она живет в ладу с миром людей и природы, а когда теряет эту связь, то уходит служить Богу, не хочет идти ни на какие сделки с совестью, это противоречит ее нравственным принципам, а через них она никогда не переступит. И это роднит Лизу Калитину с героиней Шарлотты Бронте. Внутренняя красота обеих девушек заключена в полном и безусловном самопожертвовании, в остром ощущении невозможности основать свое счастье на несчастье другого. Поэтому путь этой «тургеневской девушки» приводит ее в монастырь, где она находит долгожданное спокойствие и умиротворение.

Таким образом, в заключении делаем вывод, что скромная внешность, жертвенность, огромная сила воли, стойкость духа и непоколебимость принятых решений – вот что объединяет Джейн Эйр и тургеневскую девушку. И возможно, это неслучайно. Шарлотта Бронте и Иван Сергеевич Тургенев творили приблизительно в одно время. Однако не стоит забывать, что, несмотря на это у англичан и русских абсолютно разные история, культура и быт. Но этим писателям удалось создать свой определенный тип женщины, который смог стать идеалом для других. Они доказали, что глубина души намного важнее великолепия внешности, которая может скрывать самые разные пороки человека. Они доказали, что женщина прежде всего должна быть прекрасной внутри.

#### Список использованных источников

1. Бронте, Ш. Джейн Эйр / Ш. Бронте ; пер. Т. Улищенко. – М. : Эксмо, 2015. – с. 512.
2. Кожевников, А. Ю. Мудрость веков. Россия. / А. Ю. Кожевников, Г. Б. Линдберг. – СПб. : Издательский Дом «Нева». – 2006. – с. 576.
3. Тургенев, И. С. Дворянское гнездо / И. С. Тургенев. – Азбука, 2012. – с. 224.
4. Тургенев, И. С. Накануне. Новь / И. С. Тургенев. – М. : Правда, 1985. – с. 448.
5. Зимовец, С. Тургеневская девушка: генеалогия аффекта (опыт инвективного психоанализа) [Электронный ресурс] / С. Зимовец. – Режим доступа : [http://www.ruthenia.ru/logos/number/1999\\_02/1999\\_2\\_05.htm](http://www.ruthenia.ru/logos/number/1999_02/1999_2_05.htm) (дата обращения: 16.04.2015).

6. Кузнецова, Е. Анализ единицы лингвокультуры. Тургеневская девушка / тургеневская барышня [Электронный ресурс] / Е. Кузнецова. – Режим доступа : <http://www.philol.msu.ru/~discours/images/stories/krasnyh/kuznetsova2.doc> (дата обращения: 16.04.2015).

7. Лексико-стилистические приемы Ш. Бронте в создании образов в романе «Джейн Эйр». Портретный образ Джейн Эйр [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.litosean.ru/liocs-128-1.html> (дата обращения: 16.04.2015).

8. Юферева, Н. Э. Будущее «тургеневской девушки» [Электронный ресурс] / Н. Э. Юферева. – Режим доступа : <http://turgenev-archive.blogspot.ru/2011/03/blog-post.html> (дата обращения: 16.04.2015).

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

**А. А. Швайцер**

Самарский государственный социально-педагогический институт  
г. Самара, Россия

В настоящее время произошли глобальные изменения в системе образования: пересмотрены прежние ценностные приоритеты, целевые установки и педагогические средства. Современная школа ориентирована на формирование у обучающихся широкого научного кругозора, общекультурных интересов, утверждение в сознании приоритетов общечеловеческих ценностей. Поэтому одна из главных задач современной школы – создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка и формирование его активной позиции.

Среди основных требований ФГОС третьего поколения наиболее актуальными для современного образования, на наш взгляд, являются: «формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности», «формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы», так как они определяют перспективы развития теории и методики обучения литературе на современном этапе [3, с. 13].

Учебный проект – вид учебной деятельности, направленный на решение образовательной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного образовательного результата. Учебный проект современного школьника включает элементы доклада, реферата, исследования и других видов самостоятельной творческой работы учащихся, как способов достижения результата. Проблема исследования должна иметь личностно значимый для автора проекта характер, мотивировать его на поиски решения.



Основные требования к использованию проектной деятельности по литературе:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей поиска для ее решения.

2. Проблема, затронутая в работе, должна быть, как правило, оригинальной, если проблема не оригинальна, то должно быть оригинальным ее решение.

3. В основе деятельности должна быть самостоятельная работа учащихся.

4. Использование исследовательских методов.

5. Выполненная работа должна демонстрировать глубину знания автором избранной области исследования.

6. Работа должна соответствовать установленным формальным критериям, должна демонстрировать наличие теоретических (практических) достижений автора [2, с. 35].

Проект по литературе обязательно должен иметь письменный отчет о ходе работы, в котором описываются все этапы работы (начиная с определения проблемы проекта), все принимавшиеся решения с их обоснованием; все возникшие проблемы и способы их преодоления; анализируются собранная информация, проведенные эксперименты и наблюдения, приводятся результаты опросов и т.п.; подводятся итоги, делаются выводы, выясняются перспективы проекта (табл. 1).

Таблица 1

**Виды школьных проектов**

<b>Тип проекта</b>	<b>Цель проекта</b>	<b>Проектный продукт</b>	<b>Тип деятельности учащегося</b>	<b>Формируемая компетентность</b>
Практико-ориентированный	Решение практических задач проекта	Учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации	Практическая деятельность в определенной учебно-предметной области	Деятельностная
Исследовательский проект	Доказательство или опровержение какой-либо гипотезы	Результат исследования, оформленный установленным способом	Деятельность, связанная с экспериментированием, логическими мыслительными операциями	Мыслительная
Информационный проект	Сбор информации о каком-либо объекте или явлении	Статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу	Деятельность, связанная со сбором, проверкой, ранжированием информации из различных источников; общение с людьми как с источниками информации	Информационная

Творческий проект	Привлечение интереса публики к проблеме проекта	Литературные произведения, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы	Творческая деятельность, связанная с получением обратной связи от публики	Коммуникативная
Игровой или ролевой проект	Предоставление публике опыта участия в решении проблемы проекта	Мероприятие (игра, состязание, викторина, экскурсия и тому подобное)	Деятельность, связанная с групповой коммуникацией	Коммуникативная

Применение на уроках литературы поисково-исследовательских форм увеличивает познавательный интерес школьников к гуманитарно-литературной сфере, способствует развитию познавательных способностей и творческих навыков учащихся, следовательно, стимулирует школьников к учебно-исследовательской деятельности по литературе.

Учебное исследование по литературе – это познавательный и творческий процесс, направленный на совершенствование внутреннего мира школьника, на созидательное общение с художественным словом. Наиболее продуктивным возрастным этапом для осознанной и активной учебно-исследовательской деятельности школьников являются средние и старшие классы.

Рассмотрим, как должен выглядеть эталонный проект 7–8-классника:

– цель определена, ясно сформулирована четко обоснована;

Примером служат темы: «Образ молодого поколения в лирике XIX века и рок-поэзии» (7 кл.), «Роль мистики в творчестве Н. В. Гоголя» (7 кл.), «Использование элементов фольклора при создании образа Е. Пугачева в повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка»» (8 кл.), «Скрывшая свое имя: из истории литературных псевдонимов» (8 кл.)

– развернутый план состоит из основных этапов и всех необходимых промежуточных шагов по достижению цели;

– тема проекта раскрыта исчерпывающе, автор продемонстрировал глубокие знания, выходящие за рамки школьной программы;

– работа содержит достаточно полную информацию из разнообразных источников;

– представлен исчерпывающий анализ ситуаций, складывавшихся в ходе работы, сделаны необходимые выводы, намечены перспективы работы;

– работа отличается творческим подходом, собственным оригинальным отношением автора к идее проекта;

– работа отличается четким и грамотным оформлением в точном соответствии с установленными правилами;

– на защите проекта внешний вид и речь автора соответствуют требованиям проведения презентации, выступление уложилось в рамки регламента, автор владеет культурой общения с аудиторией, ему удалось вызвать большой интерес аудитории;

– проектный продукт полностью соответствует требованиям качества (эстетичен, удобен в использовании, соответствует заявленным целям).

Отличительная особенность проектной деятельности заключается в том, что она включает в себя элементы всех видов человеческой деятельности. При работе над проектом ученик изучает и анализирует мемуарные документы, биографические сведения или текст художественного произведения – это познавательная деятельность. В результате этой работы у школьника формируется отношение к автору, к событиям, к героям, их поступкам, появляются собственные убеждения, происходит усвоение нравственных норм жизни – это ценностно-ориентационная деятельность.

Создание проекта – это всегда создание нечто качественно нового, ранее не существовавшего, значит, в проектной деятельности есть элемент творческой деятельности. Представляя проект, учащийся пытается заинтересовать слушателей своей темой и изменить их отношение к автору, художественному произведению, героям, а это уже преобразовательная деятельность [1, с. 28].

В феврале 2016 г. в г. Самара состоялась IV областная научно-исследовательская конференция школьников «Я – исследователь», на которой было представлено разнообразных проектов по направлениям школьных дисциплин. На материале данной конференции мы хотели бы проанализировать тематику ученических проектов, выполненных по проблемам литературоведения. Участниками были представлены различного уровня научные исследования: от не совсем удачных до вполне успешных. Анализ тематики заявленных проектов позволяет выявить наиболее типичные ошибки в их формулировке.

Образовательно перспективными можно считать проекты, которые содержат исследовательскую проблему, позволяющую выявлять, сравнивать, сопоставлять литературный материал. Например, темы «Два «Путешествия...» А. Н. Радищева и А. С. Пушкина, «Изображение русского характера (по поэме А. Т. Твардовского «Василий Теркин» и рассказам А. Н. Толстого «Русский характер», М. А. Шолохова «Судьба человека»)). Рассмотрим практику школьных литературоведческих исследований на конкретных примерах.

Несмотря на то что на литературоведческой секции был предложен проект «Имена прилагательные в создании образов поэтических произведений С. Есенина», мы видим, что тема больше имеет отношение к образовательной области «Русский язык», нежели к литературным исследованиям.

Еще одной проблемой организации проектной деятельности является отсутствие литературоведческой проблематики в теме работы, а наблюдается больше культурологический контекст исследования. Например, «Тема псевдо-

нима в жизни человека». Такая тема сложно поддается анализу, но это скорее всего недочет научного руководителя, а не ученика.

Неотъемлемой частью оценивания работы является обязательное присутствие актуальной, соотносимой с возрастом школьника, исследовательской проблемы. Отсутствие аналитического начала в работе наблюдалось в проекте «Детство в повести Рэя Брэдбери "Вино из одуванчиков"», где не был выявлен аспект проблематики, по форме более напоминала школьный доклад, чем научно-исследовательскую работу.

На конференции был заявлен проект «Образы главных героев в повести А. П. Чехова "Палата № 6"», которую представлял ученик 7 класса. Тема исследования не соответствовала возрасту школьника и теряла всю значимость понимания и осмысления. Автору целесообразно было бы обратиться к этой повести в старших классах.

Победителем научной конференции стал проект «Образ школы будущего в романе Ника Горькавого «Астровитянка». Ученик не просто рассмотрел специфику образовательного процесса школы будущего, он сопоставил ее с образцами школы, созданными в классической и советской литературе, указал на недостатки и положительные моменты организации школ, свободно представил свои исследовательские материалы и заслуженно получил призовое место.

Не следует забывать о отличии учебного проекта от научно-исследовательской работы. Например, тему «Интерпретация лирического произведения М. Ю. Лермонтова» следует отнести к учебному проекту, так как в ней в большей мере ученик будет представлять собственную интерпретацию произведения.

После анализа исследовательских работ нами были составлены собственные варианты тем научно-исследовательских проектов для учащихся 7–8-х классов:

- «Сопоставительный анализ повести В. К. Железникова «Чучело» и одноименного художественного фильма Ролана Быкова».
- «Какие капитаны двигают вперед человечество и науку: как наука и общество влияют на жизнь? (по роману Каверин В. Два капитана)».
- «Функция гротеска в «Петербургских повестях» Н. В. Гоголя».
- «Фольклорные традиции в повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка»».
- «Точка зрения окружающих на героя – простого человека в рассказах Л. Толстого «Алеша Горшок» и А. Платонова «Юшка»».

Таким образом, мы можем говорить о том, что проектная деятельность – это интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе элементы познавательной, ценностно-ориентационной, творческой, преобразовательной и коммуникативной деятельности, позволяющий творчески воспринимать действительность, формирующий навыки самообразования, интерес к изучаемому программному материалу, влияющий на качество знаний, уровень литературного образования и личностное развитие учащихся.

Специфика литературной подготовки такова, что она адекватна применению проектной деятельности в содержание обучения и через выполнение раз-

личных типов проектов способствует формированию творческой личности, а также позволит реализовать стремление учащихся к получению качественного и современного литературного образования.

#### Список использованных источников

1. Сабилова, Д. Т. Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы / Д. Т. Сабилова // Молодой ученый. – 2015. – № 2.1. – С. 28–30.
2. Ступницкая, М. А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами : рекомендации для учащихся, учителей и родителей / М. А. Ступницкая. – Ярославль : Академия развития – 2008. – 180 с.
3. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. Приказ МИНОБР-НАУКИ России от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Prikaz\_1426\_ot\_04.12.2015.pdf

## ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

**И. В. Седина, А. В. Ширцова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

«Если бы вам вздумалось вскрыть сердце англичанина, вы обнаружили бы в самой середине его клочок подстриженной лужайки. При первой же возможности англичанин любого общественного класса стремится усесться под деревом, или растянуться на траве, или неторопливо и безмолвно шагать под зеленым шатром дубов с сосредоточенным, слегка грустным выражением лица.

Рай англичанина украшен газонами. И по этим газонам разгуливают британские праведники, покуривая свои трубки и держа свои неразлучные зонтики», так говорил про Англию греческий писатель, один из крупнейших авторов XX века, Никос Казандзакис. Его высказывание очень точно отражает приверженность англичан к традициям. Про них написано множество книг, статей, существует много различных высказываний, афоризмов и, проанализировав несколько источников, можно заметить, что авторы во многом повторяют друг друга и объясняется это, прежде всего, неизменностью английского характера.

Начать следует с того, что Англия – это часть Великобритании, она же Британия, которая, в свою очередь, входит в состав Соединенного королевства, уже в свою очередь входящее в Британские острова. Живут на островах, соответственно, англичане, шотландцы, валлийцы, ирландцы, и все они, одновременно, британцы, хотя британцами никто из них быть не хочет; и все они стремятся подчеркнуть свое отличие от других.

«Англичанам подчас трудно понять, почему народы Шотландии и Уэльса не хотят мириться с положением бедных родственников, хотя их признают членами семьи. Для английского обывателя Британия – это Англия. Он бывает озадачен, когда ему указывают, что «Юнион Джек» – это британский, а не английский флаг, так что английским болельщикам вряд ли уместно размахивать им,

когда команда Англии играет против Шотландии или Уэльса. Он, конечно, знает, что Шотландия и Уэльс существуют. Но для него они представляют собой лишь как бы оттенки общего колорита английской жизни» [2, с. 536].

Тем не менее мы рассматриваем английский национальный характер, то есть характер всего народа Британии.

Настоящего англичанина можно с легкостью заметить в толпе. Он спокоен, всегда идет своим путем и никакой шум или крик не собьют его с толку. Где необходимо, он посторонится, отойдет, не выразив при этом никакой враждебности, удивления или испуга.

Иностранные журналисты, бывшие в Лондоне во время террористического акта, удивлялись непоколебимому спокойствию англосаксов. Один из них вспоминал: “I noticed that while the mood in the cafe was understandably grim, something in the atmosphere was completely missing: fear.” («Я заметил, что в то время как настроение в кафе было по понятным причинам хмурым, кое-что совершенно отсутствовало: страх»).

И это не значит, что англичанам не свойственно чувство страха вообще. Им, как и всем нормальным существам, присущи и страх, и тревога, и волнение, как и все отрицательные и положительные эмоции вообще.

Умеренность во всем (moderation) – одна из наиболее характерных черт англичанина, презирующего бурное проявление чувств и эмоций, старающегося всегда сохранить в поведении «золотую середину».

При всей своей любознательности, открытости новым знаниям они всегда остаются верны традициям, считая, что изменения в одной области, пусть даже самые незначительные, повлекут за собой изменения и в других областях тоже, что нарушит привычный уклад их жизни. Англичане хотят быть сами по себе, и, как бы над ними не посмеивались, как бы их ни критиковали другие народы, они остаются самодостаточными и неизменно следуют своим традициям.

Англичанин нигде и ни для кого не изменит своих привычек, он везде как у себя дома. Один французский журналист рассказал случай, который наглядно показывает характер англичан. Он вместе со своим другом возвращался домой на поезде. Рядом с ними сидел англичанин, которого, по словам журналиста, легко было отличить от других европейцев. За все время поездки он не сказал ни слова, а когда на часах было ровно 22.00, англичанин снял свои ботинки и надел домашние туфли. Вот она – стабильность английского уклада жизни.

Следует отметить, что сильнее всего черты национального характера любого народа, в том числе и британцев, отражаются в языке. Язык – средство сосредоточения информации о мире, одновременно выступающее в качестве важнейшего признака того или иного народа. Именно в языке ярче всего выражаются менталитет народа, его психология, обычаи и нравы.

Англичане «обожают» недосказанность. Она проявляется в поведении, манерах, разговоре. Известно, что британцы воспитываются в духе строгих традиций, что определяет их поведение в обществе. Они избегают прямых вопросов, не выражают публично свое отношение к окружающим, не показывают своих чувств. Например, вместо: вы не правы или я с вами не согласен, англичанин скажет: I am afraid, you are not quite right – Боюсь, вы не совсем правы

или: I am afraid, I cannot agree with you – Боюсь, я не могу с вами согласиться. Вместо того, чтобы сказать вы лжете или я вам не верю, англичанин предпочтет вежливое замечание: You have been very economical with the truth – Вы были очень экономны в правдивом изложении фактов.

Иногда такие недомолвки могут сбить иностранца с толку: человек заскакивает в поезд за несколько минут до отправления и спрашивает у первого попавшегося пассажира: Is this train for London? В ответ слышит невозмутимое: I hope so – Я надеюсь. Решение придется принимать самому, или выходить из поезда или оставаться.

Нам, русским, это кажется необычным, так как мы привыкли выражать свои эмоции и чувства напрямую.

Кроме того, в английском языке существует специфичное понятие “stiff upper lip” или «неподвижная верхняя губа» – это то, что кардинально отличает англичан от, скажем, французов или итальянцев. Оно логично вписывается в образ англичанина и наряду с другими характерными чертами составляет его образ, типичный и отличный от других.

Лингвистические словари дают следующие определения этому понятию: Stiff Upper Lip – a quality of remaining calm and not letting other people see what you are really feeling in a difficult or unpleasant situations. (Stiff Upper Lip – качество оставаться спокойным и не позволять другим людям видеть, что вы в действительности чувствуете в трудной или неприятной ситуации).

На русский язык понятие “stiff upper lip” переводится самыми разными способами. Например, В. Овчинников использует перевод „жесткая верхняя губа“.

«Когда англичане говорят о „жесткой верхней губе“, за этим, стало быть, стоят два понятия: во-первых, способность владеть собой – культ самоконтроля, и во-вторых, умение подобающим образом реагировать на жизненные ситуации – культ предписанного поведения», – отмечает он.

«Слова «держи себя в руках» (stiff upper lip!) поистине можно назвать их первой заповедью. Чем лучше человек умеет владеть собой, тем, на их взгляд, он достойнее. В радости и в горе, при успехе и при неудаче он должен сохранять „жесткую верхнюю губу“, то есть оставаться невозмутимым хотя бы внешне, а еще лучше если внутренне. С детских лет в англичанине воспитывают способность к самоконтролю. Его приучают спокойно сносить холод и голод, преодолевать боль и страх, обуздывать симпатии и привязанность. Ему внушают, что человек должен быть капитаном собственной души».

Как вариант перевода «неподвижная верхняя губа» предлагает переводчик известной книги Энтони Мейола и Дэвида Милстеда «Эти странные англичане»: «Настоящий англичанин должен всегда держать голову прямо и гордо, ни в коем случае не шевелить верхней губой (и тем более, ему нельзя допускать заметного ее дрожания, выдающего эмоции!) и стоять, выставив вперед правую ногу и изображая всей своей позой решительность. Правда, беседовать в такой позе несколько неудобно, а уж интимные интонации и вовсе исключаются. Однако и намертво застывшая верхняя губа, и решительная собранность движений

свидетельствуют, по мнению англичан, о том, что является отличительным признаком нации: абсолютном владении собой».

«Поджатием верхней губы» называет “stiff upper lip” автор русского перевода книги Р. Д. Льюиса „Деловые культуры в международном бизнесе“, характеризуя таким „поджатием“ реакцию англичан на разные огорчительные ситуации. Отмечая, однако, что к XXI веку все меньше британцев отвечает этому стереотипу, Р. Льюис подчеркивает, что презрительно поджатая верхняя губа „уже не показатель для современных британцев“. В. В. Ощепкова переводит сочетание “They keep a stiff upper lip” следующим образом: Они не принимают трагического выражения лица с опущенными вниз уголками рта, не ноют.

Важным спутником “stiff upper lip” является понятие “gentleman”. Известный везде за пределами Англии, этот типаж представляет собой воплощение воспитанности, умеренности, сдержанности и всего, что может олицетворять идеал англичанина как представителя этноса. Высокий эмоциональный самоконтроль как проявление “stiff upper lip” является знаковым в поведении джентльмена. Конечно, образ джентльмена модифицируется и меняется в условиях мировой глобализации и взаимопроникновения культур, как и все остальные черты англичан. Маргарет Тэтчер иронически отзывалась о джентльменах: „Все мужчины слабы, а слабее всего джентльмены“.

Но, несмотря ни на что, идеал джентльмена остается центральным в восприятии образа англичанина.

Еще одной чертой английского характера является так называемый «challenge» или «вызов». Сам по себе “challenge” оказывается стилем жизни для англичан. Если надоело старое дело, надо принять „новый вызов“, который сделает жизнь англичанина снова новой и интересной, хотя и принять этот вызов – дело нелегкое. Одним из таких вызовов является вызов природе. В Англии организуются целые поездки, в которых люди лишены всех удобств, находятся в ужасных погодных условиях, физически подвергаются риску и т.д. Такие курсы называются “survival” и созданы исключительно для того, чтобы англичанин мог укрепить свой дух и проверить, насколько его характер является „истинно английским“ [4, с. 238].

Как уже говорилось в начале статьи, англичане любят быть сами по себе и это еще одна черта, которая находит свое отражение в устройстве английского быта. «Мой дом – моя крепость!» – девиз англичанина, который всеми силами старается отгородиться от внешнего мира.

Отношения с соседями, как и с любыми посторонними людьми, приветливое, вежливое и в то же время отстраненное. Англичанин никогда не станет лезть в дела соседа, и уж тем более «заглядывать за изгородь». Каждый будет держаться строго своей стороны.

Частная жизнь очень важна для англичан, не проявляя эмоции на людях, они выражают всю свою привязанность и любовь своим увлечениям. Не детям, родителям или просто близким людям, с ними они ведут себя одинаково сдержанно и дома и на людях, а хобби, будь то коллекционирование, спорт, домашние животные или садоводство. Последнее для них – это не просто увлечение, это кодекс моральных ценностей, почти религия. Именно в саду англичанин



перестает быть сдержанным, его «неподвижная верхняя губа» расплывается в улыбке. Он проявляет здесь всю свою любовь к природе и по его поведению в саду можно узнать очень много о его личности и характере [2, с. 354].

Национальный характер повсюду живуч, но особой живучестью он обладает у англичан. Они меньше других народов подвержены влиянию времени. Англия и ее народ, конечно же, меняются внешне, но эти изменения не проникают вглубь, до корней.

Населенных островов в мире много, а Англия такая одна. Здесь важную роль играет и сочетание таких факторов как: смешение разных народов – кельтов, англосаксов, бритов и других; римские и нормандские завоевания; победы и завоевания; географическое положение. Совокупность всех этих факторов и послужила основой для появления народа, столь не похожего на других европейцев [1, с. 55]

Так кто же он, настоящий англичанин?

В заключение хотим поделиться отрывком из чудесной книги З. Налбандяна «Чаепитие у королевы»:

«Современный британец – это тот, кто отправляется после работы на своем немецком автомобиле в ирландский паб, чтобы пропустить пинту-другую бельгийского пива. Потом, добравшись до дома, съедает за ужином индийское карри или турецкий кебаб, заваливается на шведский диван и смотрит американское шоу по японскому телевизору. Но при этом с подозрением относится ко всему иностранному!»

И это чистая правда!

#### **Список использованных источников**

1. Мэйол, Э. Эти странные англичане / Э. Мэйол, Д. Милстед. – М. : Эгмонт Россия ЛТД, 2001.
2. Овчинников, В. Сакура и дуб / В. Овчинников. – М. : Дрофа, 2005.
3. Ощепкова, В. В. Язык и культура / В. В. Ощепкова. – М. : Глосса-Пресс, 2004.
4. Павловская, А. В. Англия и англичане / А. В. Павловская. – М. : Изд-во Моск. унта, 2005.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : РГИУ, 2000

## **О ГУМАНИТАРНОЙ ЦЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н. А. Шкильменская**

Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова  
г. Коряжма Архангельской области, Россия

В настоящее время резко повышается значение гуманитарного образования как фактора, способного адаптировать человечество к новым реалиям технологического мира, к новым взаимоотношениям между людьми, к новым формам работы в этом мире. Считается, что с помощью гуманитаризации образования

можно возродить его культуросозидающую функцию, формировать у учащихся представления о человеке и обществе, их взаимоотношениях с природой и ответственности перед ней.

Одними из первых гуманитарную ценность математики увидели античные ученые, считая, что она необходима, прежде всего, для воспитания ума. Им было свойственно такое понимание универсализма этой отрасли знания, которое два тысячелетия спустя выразил Рене Декарт, писавший: «К области математики относят науки, в которых рассматриваются либо порядок, либо мера, и совершенно не существенно, будут ли это числа, фигуры, звезды, звуки или что-нибудь другое...; таким образом, должна существовать некая общая наука, объясняющая все, относящееся к порядку и мере, не входя в исследование никаких частных предметов...».

Иными словами, очень рано выявилась инструментальная функция математики, связанная с тем, что она возникла из практической деятельности людей и была призвана обслуживать эту деятельность. Это назначение математики с особой силой проявляется и в наши дни. «Она стала незаменимым орудием во всех науках о природе, в технике, в экономике. Даже юристы и историки берут на свое вооружение математические методы», – писал академик А. Д. Александров [1].

В современном мире математика встречается и используется в повседневной жизни: любому человеку приходится считать (например, деньги), использовать, часто не замечая этого, знания о величинах, характеризующих протяжённости, площади, объёмы, промежутки времени, скорости и многое другое. Использование всего разнообразия применений изучаемой теории к повседневной практике способствует воспитанию у учащихся интереса к математике. Математические знания и навыки необходимы практически во всех профессиях, прежде всего, конечно, в тех, что связаны с естественными науками, техникой и экономикой. Математика является языком естествознания и техники и потому профессия естествоиспытателя и инженера требует серьезного овладения многими профессиональными сведениями, основанными на математике. В настоящее время несомненна необходимость применения математических знаний врачу, лингвисту, историку, и трудно оборвать этот список, настолько важно математическое образование для профессиональной деятельности каждого. В отличие от физики, химии, астрономии, биологии, медицины, истории, географии, экономики, социологии и других дисциплин, которые имеют дело с реальными объектами, особенностью математики является то, что она представляет собой абстрактную науку, изучающую определенного рода логические структуры, называемые математическими (алгебраические, аналитические, геометрические, вероятностные и т.п.). Абстрактность математики порождает ее универсальность. Математика дает возможность с помощью математических моделей описывать самые разнообразные реальные процессы и предсказывать результаты, к которым они приводят. Благодаря этому математика является мощным инструментом для изучения и познания окружающего нас мира.

По мнению Г. И. Саранцева, особенность математики заключается не только в том, что в ней, как и в искусстве, заложен огромный эстетический потенциал, но и в том, что математическая деятельность подчиняется законам красоты [7]. Также известно высказывание Д. фон Неймана о том, что математика «движима почти исключительно эстетическими мотивами». Многие ученые высказывают мысль о том, что красивые математические задачи и поиск изящных методов их решения являются факторами, способствующими воспитанию эстетического вкуса учащихся, развитию их общей культуры. Выдающийся физик прошлого столетия А. Пуанкаре не без основания полагал, что «люди, посвященные в ее тайны, вкушают наслаждения, подобные тем, которые дает нам живопись и музыка. Они восторгаются изящной гармонией чисел и форм; они приходят в восхищение, когда какое-нибудь новое открытие раскрывает перед ними неожиданные перспективы» [4].

Наиболее четко характеристика эстетической привлекательности математического объекта дана Г. Биркгофом в виде формулы:  $M = O/C$ , где  $M$  – мера красоты объекта,  $O$  – мера порядка, а  $C$  – мера усилий, затрачиваемых для понимания сущности объекта [2]. С формулой математической красоты, предложенной Г. Биркгофом, созвучны критерии, предложенные В. Г. Болтянским. По его мнению, красота математического объекта (формулы, задачи, теоремы и т.п.) может характеризоваться изоморфизмом между этим объектом и его наглядной моделью, простотой модели и неожиданностью ее появления:

$$\begin{aligned} \text{КРАСОТА} &= \text{НАГЛЯДНОСТЬ} + \text{НЕОЖИДАННОСТЬ} = \\ &= \text{ИЗОМОРФИЗМ} + \text{ПРОСТОТА} + \text{НЕОЖИДАННОСТЬ} [3]. \end{aligned}$$

На протяжении всего развития математики её эстетическая сторона представляла самое большое значение. По мнению С. М. Улама, не так важно, насколько полезна теорема, куда важнее то, насколько она изящна. Отдать должное эстетической ценности математики со всей полнотой могут лишь немногие «нематематики» и даже учёные из других областей, но для тех, кто ею занимается, эта ценность неоспорима [8].

Еще одной важнейшей задачей математического образования является воспитание в человеке способности понимать смысл поставленной перед ним задачи, умение правильно, логично рассуждать, усвоить навыки алгоритмического мышления. Каждому надо научиться анализировать, отличать гипотезу от факта, критиковать, понимать смысл поставленной задачи, схематизировать, отчётливо выражать свои мысли и т.п. Иначе говоря, математика нужна для интеллектуального развития личности. То, что именно математика среди всех учебных предметов наиболее способствует интеллектуальному развитию учащихся общепризнанно и общеизвестно (следует добавить, что именно математика обычно используется как инструмент для измерения интеллектуального развития ученика). Уже сам процесс занятий математикой обладает огромным развивающим потенциалом. Что касается геометрии, то можно утверждать, что исторически (для всего человечества) и генетически (для отдельного человека) геометрическая деятельность является первичным видом интеллектуальной деятельности. По мнению И. Ф. Шарыгина, для полноценного интеллектуального

развития ребенку необходима полноценная интеллектуальная пища, каковой и является математика, представляющая собой экологически чистую интеллектуальную пищу. А это особенно важно сегодня, когда окружающая среда, в том числе и образовательная, подвергается всякого рода загрязнениям [9].

С другой стороны, математика и свойственный ей стиль мышления могут рассматриваться как существенный элемент общей культуры современного человека. Как известно, практическая полезность математики – не главное, ради чего ее необходимо изучать. Главное ее значение в том, что она представляет собой одну из важнейших составляющих духовной культуры.

Тот, кто не обладает хотя бы элементарной математической культурой, не может быть по-настоящему культурным человеком и в том смысле, в котором это выражение понимают обычно – в смысле гуманитарной культуры. В лучшем случае он может быть либо специалистом в какой-либо узкой области, не видящим ничего за ее пределами, либо «эрудитом», знающим много фактов, но не умеющим выстроить из них единую картину. Конечно, бывают исключения: некоторым особо одаренным людям удастся компенсировать пробелы в систематическом образовании за счет интуиции. Но никому из них эти пробелы не помогают; напротив, они очень сильно мешают, хоть это и не всегда легко заметить.

Математическая культура сама по себе является неотъемлемой частью общей культуры. С одной стороны, математика дисциплинирует ум, приучает к систематическому, упорядоченному мышлению, с другой – развивает воображение, интуицию, сообразительность. Широко известны слова Д. Гильберта о человеке, который был сначала математиком, а потом стал поэтом: «Чтобы заниматься математикой, у него было слишком мало воображения».

По мнению И. Ф. Шарыгина, математическое образование не только часть науки математики – это феномен общечеловеческой культуры. Оно является отражением истории развития человеческой мысли. Именно поэтому математическое образование всегда играло важную роль в культурном развитии человека. При этом возможности математического образования далеко выходят за границы собственно математических предметов. Математика – это язык, математическое образование может и должно стать средством языкового развития учащихся, научить их коротко, грамотно и точно формулировать свои мысли. Сегодня это особенно важно. Ведь под угрозой и культура русского языка.

Математика возникла не только из практических, но и из духовных потребностей человека. Многие религии и религиозные культы мира полагают, что математическое знание имеет высшее, божественное происхождение. Духовно развитый человек должен иметь достаточное математическое образование [9].

Следующей ценной особенностью математического содержания в школе является возможность посвящения учащихся в творческую математическую деятельность. Математика, как, впрочем, и любая другая наука, не дана человеку в готовом виде, она является продуктом его целенаправленной деятельности и создается многими поколениями людей на протяжении не одного тысячелетия.

В учебном познании математическое творчество, конечно же, не столь великое, но не менее приятное и полезное, имеет достаточную основу для проявления. Сотворение, по мнению М. И. Зайкина, может касаться весьма многих граней и аспектов учебно-познавательной деятельности по математике [6].

Таким образом, резюмируя все выше сказанное, можно определить следующие аспекты гуманитарной ценности математического образования в средней школе:

*прикладной* – заключающийся в использовании математических знаний в повседневной жизни, возможности воспитания у учащихся интереса к изучению математики, необходимостью изучения математики для подготовки к будущей профессии, взаимосвязи с другими науками;

*эстетический* – заключающийся в мотивации учащихся к изучению предмета, воспитании эстетического вкуса учащихся, взаимосвязи математики и искусства;

*интеллектуальный* – заключающийся в развитии мышления учащихся, возможности обучения учащихся доказательству;

*общекультурный* – заключающийся в развитии личности учащегося, приобщение его к культурным и духовным ценностям;

*творческий* – заключающийся в с приобщении учащихся к математическому творчеству.

Подчеркнем, что рассмотренные нами аспекты являются гуманитарными, поскольку направлены на совершенствование материальной и духовной сфер человеческого бытия.

#### Список использованных источников

1. Александров, А. Д. Математика и диалектика / А. Д. Александров // Математика в школе. – 1972. – № 2. – С. 4–10.
2. Биркгоф, Г. Математика и психология / Г. Биркгоф. – М. : Сов. радио, 1977. – 96 с.
3. Болтянский, В. Г. Математическая культура и эстетика / В. Г. Болтянский // Математика в школе. – 1982. – № 2. – С. 40–43.
4. Власкова, О. В. К вопросу об эстетике математической задачи / О. В. Власкова // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. Вып. 9 : Периодический межвузовский сборник научно-методических работ. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 170–175.
5. Вольфсон, Б. Роль математического образования в гуманитаризации образовательного процесса [Электронный ресурс] / Б. Вольфсон. – Режим доступа : <http://www.rel-ga.rsu.ru/n36/obraz36.htm/>
6. Зайкин, М. И. От задания к заданию – в глубину познания: Опыт приобщения к математическому творчеству : Кн. для учащихся общеобразовательных школ и студентов педагогических вузов / М. И. Зайкин. – Арзамас : АГПИ, 2009. – 148 с.
7. Саранцев, Г. И. Эстетическая мотивация в обучении математике / Г. И. Саранцев. – Саранск, 2003. – 136 с.
8. Улам, С. М. Приключения математика / С. М. Улам ; пер. с англ. Л. А. Кунгуровой ; под ред. А. В. Борисова, Н. А. Зубченко. – Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. – 272 с.

9. Шарыгин, И. Ф. Цели, задачи и стандарты математического образования [Электронный ресурс] / И. Ф. Шарыгин. – Режим доступа : <http://www.shevkin.ru/?action=Page&ID=487>

10. Шкильменская, Н. А. Гуманитарный потенциал курса алгебры и начал анализа профильной школы. Модель, принципы и особенности реализации : монография / Н. А. Шкильменская. – Архангельск : Поморский университет, 2007. – 182 с.

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Т. М. Шнякина**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Одной из значимых задач обучения русскому языку является формирование у учащихся развернутой ориентировки в языке как в системе. Это положение указывает на осознание школьниками иерархических отношений, уровневых структур частей, разделов, возможностей типологий, классификаций явлений и др. Реализация данной задачи связана, в частности, с изучением в начальных классах лексических синонимических и антонимических отношений, поскольку синонимы и антонимы представляют собой те лексико-семантические группы слов, на примере которых наиболее ярко раскрываются системные связи в лексике русского языка.

В статье предпринята попытка обосновать проблему совершенствования и формирования лексических учебно-языковых умений младших школьников через восприятие слов в системе семантических связей (синонимических и антонимических). Важность этой проблемы в том, что учащиеся могут пополнять свой лексикон целыми блоками слов и целенаправленно выбирать необходимые слова для выражения мысли и её тончайших нюансов.

Методические основы словарно-семантической работы были заложены ещё в XIX веке в трудах Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, В. Я. Стоюнина, К. Д. Ушинского и др. Эти учёные вели поиски практических путей работы над словом: предлагали осваивать лексику через тематическое группирование (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский), раскрывать значение непонятных слов с помощью словарей и справочников (И. И. Срезневский), качественно обогащать словарный запас учащихся (В. Я. Стоюнин). Известный вклад в методику словарной работы внесли В. П. Шереметевский, А. Я. Острогорский, Н. М. Соколов, Г. Г. Тумим и др. Излагая свои взгляды на практику работы над словом, одни ученые рекомендовали связывать воедино работу над значением слова и его употреблением, другие видели основу обогащения словарного запаса и предупреждения речевых ошибок в формировании умения определять оттенки синонимов и располагать их по градации качества. Однако на данном этапе методическая наука опережала развитие лексикологии и психологии, что отразилось на недоработанности теоретических основ словарно-семантической работы.

Следующим этапом развития методики обогащения словарного запаса можно считать 20–60-е гг. XX столетия. Методисты М. А. Рыбникова, К. Д. Бархин, О. П. Афанасьев и др., размышляя над проблемой введения школьника в обширное богатство лексикона, разработали положения, обозначившие начало семантического направления.

Значительным периодом в становлении методики работы над словом являются 70-е годы XX века. В языкознании, как и в других областях науки, утвердился «системный» подход методологии социально-научного познания и социальной практики, предполагающий исследование объектов как систем. Труды ученых А. А. Уфимцевой, Н. Д. Шмелева, М. Т. Баранова, М. Р. Львова, Л. А. Новикова, Л. А. Введенской, А. В. Прудниковой и др., положившие начало развитию этой проблемы в лингвистике и методике, определили основные направления словарно-семантической работы. Разработка вопросов теории лексики и методики её преподавания пошла по пути рассмотрения лексем в определенной системе, раскрывающей семантические связи (родо-видовые, синонимические, антонимические, родственные). В последние десятилетия лингвистами исследован целый ряд таких важных вопросов, как структурная иерархия языковых единиц и их оппозиций, выделяемых по различным основаниям (В. М. Солнцев, Ж. П. Соколовская), взаимоотношение лексических единиц с окружающей действительностью (Л. А. Новиков), признаки, определяющие организацию словарного состава языка (Л. А. Уфимцева), внутренняя структура лексико-семантической системы и взаимообусловленность парадигматических и синтагматических отношений (Д. Н. Шмелев, А. А. Уфимцева, Э. В. Кузнецова, В. А. Звегинцев) и др. В трудах многих языковедов рассматриваются отдельно организованные участки лексики. Так, системный характер строения синонимического ряда отмечает Ю. Д. Апресян, семантические отношения внутри таких рядов определила К. П. Смолина, системность антонимических отношений исследовалась Д. Н. Шмелевым, Л. А. Новиковым, В. Н. Комиссаровым и др. Вместе с тем были выявлены взаимосвязи антонимии с синонимией, а также некоторая однотипность организации данных лексических явлений (Н. Д. Арутюнова, В. А. Иванов, Ю. В. Федосов). В настоящее время усилилось внимание ученых к лингвистическим и методическим проблемам контекстуальных синонимов и антонимов в аспекте парадигматических и синтагматических отношений (Э. И. Родичева, М. Р. Львов).

В методическом плане изучались вопросы количественно-качественного совершенствования словаря учащихся через работу над семантическими полями слов и формирования лексических учебно-языковых умений (М. Т. Баранов, Л. А. Введенская, Ю. А. Гвоздарев). Работы Л. И. Айдаровой, Л. Я. Горской, Г. А. Цукерман посвящены проблемам введения школьников в исследование родного языка и семантическому аспекту языкового развития ребенка. Кроме того, наметились нетрадиционные подходы к процессу совершенствования лексических умений школьников. Так, А. И. Исакова предлагает ввести в процесс обучения модель семантизации многозначных слов через родо-видовые, синонимические, антонимические и родственные связи, Л. В. Артёшина использует

антонимические отношения в качестве средства изучения понятия «системные отношения в лексике».

Однако авторы методических исследований чаще всего обращаются к вопросам изучения системных лексических отношений в средней школе, оставляя за пределами внимания начальное звено образования. Это объясняется тем, что в начальном школьном курсе русского языка лексика не изучается как особый раздел науки о языке, а большая часть лексико-семантической работы имеет прикладной характер, поскольку выявление значений слов, знакомство с фактами многозначности, со словами сходного и противоположного значения организуются только в связи с изучением грамматики и обучением правописанию. К тому же на уроках русского языка в начальных классах не уделяется достаточного внимания рассмотрению лексических явлений с позиций системности, взаимосвязи и взаимообусловленности. Поэтому проблема изучения системных отношений в лексике применительно к практике начальной школы не получила еще должного научно-методического решения. Методическая и психологическая литература располагает незначительным количеством публикаций, в которых рассматривались бы вопросы формирования лексических умений младших школьников (Л. И. Айдарова, С. В. Боброва, А. Н. Матвеева, В. Ю. Романова). Большинство программ для начальной школы не определяют четко и последовательно уровни лексических умений от класса к классу.

Необходимость изменения традиционного подхода к изучению лексических понятий, в частности, синонимии и антонимии, в начальных классах диктуется результатами проведенного нами исследования в школах г. Саранска. Учащиеся обнаруживают владение элементарными лексическими знаниями, которые, однако, бессистемны. Школьники не осознают функциональные возможности слов, вступающих в синонимические и антонимические отношения, следствием чего является низкий уровень их использования в речи.

Анализ письменных работ учащихся, а также ответы учеников дают возможность установить противоречие, проявляющееся в том, что умения систематизировать слова по сходству или противоположности значения с учетом полисемии начинают формироваться при отсутствии знаний о системообразующих свойствах лексики. Это, в свою очередь, тормозит дальнейшее языковое развитие школьников как функционально-грамотных личностей, сковывает их творческие возможности.

Чтобы в какой-то мере способствовать осознанию системности (в т.ч. структурности) строения языка в целом, а лексики в частности, и формировать умение целенаправленно выбирать языковые лексические средства для выражении мысли и её тончайших нюансов, необходимо, с нашей точки зрения, изучение семантических отношений (на материале синонимии и антонимии) начать уже с младшего школьного возраста.

Важность раннего практического ознакомления учащихся с лексическими понятиями и отношениями обуславливается также и тем, что младший школьный возраст является, по утверждению психологов, сензитивным по отношению развития «чувства языка» (Л. И. Айдарова, Л. В. Занков, В. В. Репкин) и



для формирования мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации. Это означает, что ученики уже в младшем школьном возрасте могут достичь такого интеллектуального уровня, при котором лексика родного языка систематизируется в их сознании целыми семанτικο-стилистическими антонимо-синонимическими блоками.

Анализ действующих учебников по русскому языку (авторов В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого – Образовательная модель «Школа России», М. Л. Каленчук, Н. А. Чураковой – Образовательная модель «Перспективная начальная школа») [1] показал, что лексическая работа над явлениями синонимии и антонимии предполагается при изучении грамматического материала с целью развития умения правильно и точно употреблять в речи слова, близкие и противоположные по значению. Но в то же время ни в одной из программ нет четкого определения уровня лексических умений от класса к классу, и тем более не акцентируется внимание на задаче выявления роли синонимических и антонимических отношений в осознании системности строения словарного состава языка.

В общей системе упражнений в учебниках «Русский язык» тех же авторов преобладают задания на нахождение синонимов и антонимов в предложениях и на подбор близких и противоположных по значению слов к предлагаемым лексическим единицам. Младшие школьники мало наблюдают связь синонимии и антонимии, синонимии и многозначности, антонимии и полисемии. Единичны задания по тренировке учащихся в подборе как однокоренных, так и разнокоренных синонимов и антонимов, по наблюдению над словообразовательными гнездами близких и противоположных по значению слов.

Таким образом, работа над синонимами и антонимами присутствует на уроках русского языка при изучении грамматических тем, но принцип систематизации и обобщения лексических понятий не реализуется. Вместе с тем языковой материал упражнений содержит значительные резервы для работы над формированием представлений о системности лексики (на материале синонимии и антонимии). Эти резервы могут быть реализованы за счет:

а) включения в теоретическую часть сведений о связи синонимии, антонимии и многозначности (т. е. выявления системных отношений в лексике);

б) количественного увеличения упражнений по осмыслению системных отношений в лексике;

в) тренировки учащихся в подборе как однокоренных, так и разнокоренных синонимов и антонимов;

г) наблюдений над словообразовательными гнездами синонимов и антонимов;

д) активного привлечения учащихся к работе со словарями (толковым, синонимов, антонимов);

е) усиления работы творческого характера: включения синонимов и антонимов как в устную, так и в письменную речь.

В ходе опроса 50 учителей было выявлено их отношение к изучению в начальных классах системных синонимических и антонимических отношений в

лексике. Анализ письменных ответов позволил сделать вывод о том, что большинство учителей (73 %) считают необходимой и перспективной специальную работу по изучению семантических отношений в адаптированном виде, позволяющую рассматривать родной язык с позиций системности, но многие из опрашиваемых педагогов не знают, каким образом такая работа должна проводиться.

Констатирующее исследование позволило установить уровень лексических знаний и умений учащихся 4-х классов. Так, лишь 75 % учащихся умеют подбирать синонимы и 83 % – антонимы к предложенным словам. Это объясняется характером выполняемых лексических упражнений на уроках русского языка.

Перед выполнением контрольных заданий выявлялось знание терминов слов, близких и противоположных по значению. Несмотря на то, что в экспериментальных классах термины целенаправленно не рассматривались, 60 % детей их назвали («синонимы» и «антонимы»). Можно предположить, что учителя использовали данную терминологию на уроках русского языка и чтения.

Задание на толкование лексического значения слов синонимического ряда и выявление оттенков значения позволило установить, что младшие школьники слабо разграничивают отличия в семантике слов, близких по значению (справились с заданием только 36 %). Аналогичны результаты задания, направленного на группировку слов по сходству значения (35 %).

Задание на подбор синонимов и антонимов к различным значениям многозначного слова выполнили верно всего 4 % испытуемых. По-видимому, причина кроется в неразвитости словаря младших школьников.

Анализ творческих работ учащихся 4-х классов позволил установить также крайне низкий уровень использования в речи слов-синонимов (8 %) и средний уровень употребления слов-антонимов (47 %). Это свидетельствует о том, что дети в условиях существующей методики плохо осознают функциональный аспект семантических отношений, а использование слов-синонимов и слов-антонимов в своих высказываниях происходит, возможно, на основе языкового чутья.

Итак, проведенное исследование позволяет вести речь об изменении традиционного подхода к изучению элементов лексики в начальных классах. Исследование синонимии и антонимии в контексте парадигматических и синтагматических отношений может создать хорошую основу для работы при изучении лексики на следующих этапах обучения русскому языку, а усиление внимания к некоторым теоретическим сведениям по лексике повысит осознанность практического использования изучаемых языковых явлений.

#### **Список использованных источников**

1. Школьный гид [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://schoolguide.ru/index.php/progs/shkola-rossii/umk/1class.html> – Загл. с экрана.

# ГЕНЕРАЛ-ФЕЛЬДМАРШАЛ Г. А. ПОТЕМКИН

**И. О. Шпаков**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Григорий Александрович Потемкин является одной из ярчайших фигур XVIII века, фаворит Екатерины II Великой, государственный, военный и политический деятель, который отметился не только как сподвижник императрицы, но как и главнокомандующий русской армии во время русско-турецких войн конца XVIII века. С ним связано много событий, которые оказали положительный эффект не только на русскую историю, но также и на становление Российской Империи как одной из мировых держав того времени. Менее чем за 15 лет ему удалось присоединить к России Таврию, Крым, а также основать на данной территории ряд таких великих городов, как Севастополь, Николаев, Херсон, Екатеринослав. Данная личность до сих пор вызывает ряд дискуссий и ее изучению посвящены множество монографий, статей и исследований различных историков. Но все же для многих данный государственный деятель уже ничего не значит и имя его ими давно уже забыто.

Многие историки, ученые, писатели по-разному оценивали роль и вклад данной личности в историю государства Российского, и мы постараемся поведствовать об оценках разных ученых, мемуаристов и т.п.

Одним из исследователей деятельности Потемкина был А. Г. Брикнер, русский историк немецкого происхождения. В 1891 году в своей монографии он ярко отразил личность Потемкина и с ее помощью смог стереть грань простых представлений о князе Таврическом. В своем труде автор глубоко раскрывает личность данного государственного деятеля, описывает картину его жизни, а также приводит оценки некоторых современников, при этом автор ссылается на некоторый документальный материал конца XIX века. Особое значение автор придал тому, что смог отразить в своей работе деятельность Григория Александровича во вновь присоединенных землях, в которых ему принадлежала большая часть как наместнику, а также смог показать его прекрасные способности как государственного деятеля эпохи Просвещенного абсолютизма. В одной из частей монографии автор включил некоторые записки исторических личностей, в которых мы ярко можем увидеть представления о князе, о его нравственном и умственном потенциале, а также о его противоречивом характере по отношению к другим. Все же, давая оценку, Брикнер не выделял его как самостоятельную политическую личность, а скорее наоборот, зависимого от императрицы фаворита [1, с. 145].

Также многие известные историки того времени, такие как Н. М. Карамзин, С. М. Соловьев, В. О. Ключевский, в своих работах выражали ярко критическое отношение не к самому Потемкину, а к времени становления абсолютной монархии в России. К примеру, В. О. Ключевский, оценивая правление Екатерины II Великой, отмечал, что происходит «полная порча нравов в выс-

ших классах», выражая данное мнение по поводу фаворитизма в данную эпоху. Многие оценки того периода складывались из очень бедной источниковедческой базы, и поэтому личность князя они должным образом не смогли оценить. Фактически историки конца XVIII века не особо обращали внимания на Потемкина. Больше всего их волновали тенденции развития российского государства [7, с. 356].

Также нельзя не отметить его современника А. А. Безбородко, который в своей работе «Картина или краткое известие о российских с татарами войнах и делах, начавшихся в половине десятого века и почти беспрерывно через восемьсот лет продолжающихся» положительно отзываясь о князе Г. А. Потемкине. Автор дает такую оценку, что великий князь занимался своим хозяйством, всегда надевал на себя великолепную одежду, обвешивал себя орденами, алмазами и т.д. Помимо этого, говоря о Потемкине, он ставит его на такую высоту, что если кто-то захочет стать таким же, как князь, то его можно представить истинной эмблемой Российской Империи [2, с. 267].

Помимо русских оценок, можно привести довольно интересную зарубежную оценку данной личности. В своих записках французский граф Сегюр рассказывает о беседах с князем Г. А. Потемкиным в политических и экономических вопросах, которые возникали между Российской Империей и Францией. Для графа очень важно было знакомство с такой личностью, как князь Таврический. Говоря о Потемкине, автор записок высказывал то, что он был необыкновенен для своего века. Заключал в себе такие черты, как простоту и великолепие, хитрость и доверчивость, надменность и ласковость, был расточителен и часто скуп. Всегда помнил свои обещания и ничего никогда не забывал, много читал, был очень образованным. Общался с самыми искусными людьми во всех науках и художествах. Имел странные желания, например, вступить в монашеский орден и получить звание епископа. Давая оценку о величии князя Потемкина, граф Сегюр писал, что не бывало в обществе такого человека при дворе, более великого и дикого, министра менее трудолюбивого и полководца более храброго, вместе нерешительного. Помимо этого, автор отмечал, что Потемкин этого всего не добился, если бы не обстоятельства, созданные самой императрицей, Екатериной Великой [4, с. 257].

Так же, как и многие историки, сама императрица Екатерина II очень ценила своего фаворита. Существует множество тайных писем, где отражены ее взаимоотношения с князем Потемкиным, не только деловые, но и личные. Некоторые считают, что Г. А. Потемкин был тайным мужем императрицы. Сама же государыня в письме к немецкому публицисту писала, что он для нее величайший человек, забавнейший и приятнейший чудак, которого только можно встретить в железном веке. В работе раннее упомянутого Брикнера мы также можем увидеть, как она в письме к барону Гримму писала: «Он был человеколюбив, очень сведущ и крайне любезен. В голове его непрерывно возникали новые мысли, какой он был мастер острить, как умел сказать словцо кстати! В эту войну он выказал поразительные дарования: везде была ему удача и на суше, и на море. Им никто не управлял, но сам он удивительно умел управлять

другими. Одним словом, он был государственным человеком: умел дать хороший совет, умел и выполнить. Его привязанность и усердие ко мне доходили до страсти; он всегда сердился и бранил меня, если, по его мнению, дело было сделано не так, как следовало; с летами, благодаря опытности, он исправился от многих своих недостатков. Когда он приехал сюда три месяца тому назад, я говорила генералу Зубову, что меня пугает эта перемена и что в нем незаметно более прежних его недостатков, и вот, к несчастью, мои опасения оказались пророчеством. Но в нем были качества, встречающиеся крайне редко и отличавшие его между всеми другими: у него был смелый ум, смелая душа, смелое сердце. Благодаря этому мы всегда понимали друг друга и не обращали внимания на толки тех, кто меньше нас смыслил. По моему мнению, князь Потемкин был великий человек, который не выполнил и половины того, что был в состоянии сделать». Все это дает яркое представление о такой личности, как князь Г. А. Потемкин Таврический [4, с. 167].

Следует отметить и мемуары генерал-майора Л. Н. Энгельгардта, носившие название «Записки», в которых он описал личность князя Потемкина. Автор писал: «За недостатком учебных заведений отец записал его в смоленскую семинарию; но, заметя в нем пылкой ум, отправил в гимназию Московского университета». Также он отмечал, что: «Поэзия, философия, богословие и языки, латинский и греческий, были его любимыми предметами; он чрезвычайно любил состязаться, и сие пристрастие осталось у него навсегда; в самой своей силе он держал у себя ученых рабинов, раскольников и всякого звания ученых людей; любимое его было упражнение: когда все разъезжались, призывал их к себе и стравливал их, так сказать, а между тем сам изоощрял себя в познаниях [5, с.148].

Принц Шарль-Жозеф де Линь, австрийский фельдмаршал, давал свою оценку личности князя Потемкина, говоря, что: «Показывая вид ленивца, а трудится беспрестанно; не имеет стола кроме своих коленей; другого гребня, кроме своих ногтей; всегда лежит, но не предается сну ни днем, ни ночью; беспокоится прежде наступления опасности и веселится, когда она настала, унывает в удовольствиях; несчастен оттого, что слишком счастлив; нетерпеливо желает и скоро всем наскучивает; философ глубокомысленный, искусный министр, тонкий политик и вместе избалованный девятилетний ребенок; любит бога, боится сатаны, которого почитает гораздо более и сильнее, нежели самого себя; одною рукою крестится, а другою приветствует женщин; принимает бесчисленные награждения и тотчас их раздает; лучше любит давать, чем платить долги; чрезвычайно богат, но никогда не имеет денег; говорит о богословии с генералами, а о военных делах с архиереями; по очереди имеет вид восточного сатрапа или любезного придворного века Лудовика XIV и вместе показывает изнеженного сибарита. Какая же его магия? Гений, потом гений – и еще гений; природный ум, превосходная память, возвышенность души, коварство без злобы, хитрость без лукавства, счастливая смесь причуд, великая щедрость в раздавании наград, чрезвычайная тонкость, дар угадывать то, чего он сам не знает, и величайшее познание людей; это настоящий портрет Алквиада» [5, с. 259].

Один из современных историков, таких как В. С. Лопатин, в своем интервью дает нам свою оценку личности князя Г. А. Потемкина, а также его заслугам. Он отмечал «Он был и реформатор, и строитель! Гениальный человек. Возьмём потёмкинскую реформу армии. Мы, как правило, вспоминаем с благодарностью о форме, об экипировке. Но ведь не только в форме дело было. Первым в мире он отменяет парики и пудру. Потёмкин вводит в армейский быт основы санитарии. Наш мужик привык к широкому белью, ему стало комфортнее. Куртка, шаровары, сапоги – удобный, рациональный костюм. Это и облегчение казны, и облегчение солдатского быта. Сколько из-за этих мелочей гибнет солдатских душ! – говорил Потёмкин». Оценивая его дипломатические качества, автор писал, что «Достаточно вспомнить об одном ярком эпизоде, который, к сожалению, мало известен широкой публике. Англичане в конце потёмкинской русско-турецкой войны были готовы послать против России флот, начать интервенцию. Потёмкин побеседовал с Уитвортом и его сотрудником Фоукнером. Они надолго запомнили его слова! Потёмкин говорил, что «счастье никогда его не оставляло», что он никогда не имел более одной минуты неблагоприятного ветра, что он молодой фельдмаршал и будет не только продолжать войну с турками, но и намерен... завоевать Египет! Для англичан это была страшная угроза». Очень положительная оценка со стороны автора, который ко всему прочему отмечает, что память о такой личности, как Г. А. Потемкин пытаются восстановить в наше время, чтобы люди помнили, кто возвел стоящие сейчас города, кто освободил их порты [7, с. 296].

Таким образом, существуют различные оценки личности Г. Потемкина. Он был не только отличным дипломатом, военным стратегом, гением своего ремесла, но также и реформатором. Благодаря ему Российская империя заполучила огромные территории, а именно выход к Черному морю, Крым, Тавриду. Он основал города, которые впоследствии стали ключевыми точками обороны во время проведения последующих войн XIX и XX веков. Им был основан Черноморский флот, который и в наши дни защищает границы Российской Федерации. Авторы считают, что такие личности, как Светлейший князь Георгий Александрович Потемкин, не должны забываться, они должны быть отражены в памяти каждого русского человека, который ценит и заботится о своей истории, об истории государства Российского.

#### **Список использованных источников:**

1. Брикнер, А. Г. Потемкин / А. Г. Брикнер. – СПб. : Издание К. Л. Риккера. – 1891. – 345 с.
2. Безбородко, А. А. Картина или краткое известие о российских с татарами войнах и делах, начавшихся в половине десятого века и почти непрерывно через восемьсот лет продолжающихся / А. А. Безбородко // Сборник русского исторического общества. Т. 26. – 1879. – С. 112–203.
3. Личная переписка Екатерины II и Г. А. Потемкина. 1769–1791. – М. : 1812. – 284 с.
4. Сегюр, Л. Ф. Записки о пребывании в России в царствование Екатерины II / Л. Ф. Сегюр // Россия XVIII в. глазами иностранцев. – Л. : Наука, 1989. – 236–314 с.

5. Энгельгардт, Л. Н. Записки / Л. Н. Энгельгард. – М. : Просвещение, 1997. – 328 с.
6. Карамзин, Н. М. История государства Российского / Н. М. Карамзин. – М. : Эксмо, 2002. – 832 с.
7. Ключевский, В. О. Русская история / В. О. Ключевский. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 912 с.

## **ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИВАНА ИВАНОВИЧА ШУВАЛОВА**

**Ю. С. Штанчикова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

25 января – много людей ассоциируют эту дату с праздником «Татьянин день» и «День российского студенчества». А много ли людей знают, с чего все началось? С какого события? Думаю, лишь единицы смогут ответить на этот вопрос. 25 января 1755 года императрица Елизавета Петровна по просьбе Ивана Ивановича Шувалова (в день именин матери Шувалова) подписала указ о создании известного Московского университета, который стал центром русской культуры и общественной мысли России. В память об этом дне ежегодно в университете отмечается Татьянин день. В 1995 году в честь мученицы Татьяны при Московском университете открылся храм. С 2005 года 25 января отмечается в России как «День российского студенчества». С кого же все началось? Создание университета было положено И. И. Шуваловым и М. В. Ломоносовым. Свою статью я хотела бы посвятить освещению деятельности Шувалова Ивана Ивановича, который был первым куратором и попечителем Московского университета.

Шувалов И. И. родился в 1727 г. под Москвой в небогатой и незнатной дворянской семье, получил домашнее образование и когда он вырос, то Петр и Александр Шуваловы, приходившиеся Ивану двоюродными братьями, пристроили его на придворную службу – помогли определить в пажи. С самого начала он заметно отличался от своих сверстников и вообще придворных. Шувалов обратил на себя внимание людей умом, начитанностью, мягкой манерой поведения, красотой [1, с. 13].

В 1757 г. вице-канцлер Михаил Воронцов подал императрице на подпись проект именного указа, согласно которому Иван Шувалов сразу становился графом, членом конференции при высочайшем дворе, сенатором, кавалером высшего ордена Андрея Первозванного, помещиком владений в десять тысяч душ. Бесспорно, соблазн был велик – государыня чувствовала себя неважно, а молодому Ивану – жить да жить. Но Шувалов данное испытание выдержал [1, с. 15].

Тем не менее И. Шувалов отказался и от звания графа, и от земельных пожалований. Не принял он и предложения императрицы отчеканить специальную медаль в его честь. Осторожный и вдумчивый Шувалов имел значительное влияние при дворе. У него был свой взгляд на внутреннюю и внешнюю политику России. Так, перу Ивана Шувалова принадлежит проект «фундаменталь-

ных законов» о положении дворянства. Он помогал развитию российской науки и искусства, оказывал покровительство ученым, поэтам и художникам [3, с. 184].

Пользуясь своим большим влиянием, он частенько озвучивал Сенату и знатным сановникам именные указы императрицы Елизаветы. Протекции Шувалова нередко искали в затруднительных случаях, когда требовалось особенное расположение государыни. Как правило, через него подавались просьбы и доклады на ее имя. Было известно, что Шувалов абсолютно бескорыстен и держится со всеми мягко и ровно вне зависимости от чинов и званий. Благодаря этому у него практически не было врагов, а недоброжелатели лишь подсмеивались над его добродушием и расточительностью [3, с. 184].

Со временем у него обнаружился тонкий вкус ценителя живописи и других предметов искусства. Шувалов неплохо разбирался в драгоценностях и, по свидетельству современников, мог безошибочно назвать истинную цену любого ювелирного изделия или указать на некоторые детали огранки. Императрица ничего не жалела для объекта своей последней страсти [3, с. 184].

Шувалов стал носителем не просто просветительских идей, но идей Просвещения русского образца, что позволяло дружить помещику Шувалову (как и самодержице, Екатерине II) с Вольтером и другими разрушителями «старого порядка» во Франции. В чем же смысл русского, шуваловского прочтения идей Просвещения? Он в том, чтобы, отбросив крайности просветительских доктрин, под эгидой самодержавного государства, путем создания «премудрых учреждений», начать «производить», лепить просвещенных, сознательных, образованных и послушных верноподданных. А они должны своими знаниями, умениями приносить славу Отечеству и престолу, крепить «старый порядок» в России, делать режим самовластья более гибким, приспособленным к изменениям в мире. В этом смысле Шувалов был государственный [1, с. 19].

В отличие от поколения отцов, более всего ценившего точное, техническое, практическое знание, Шувалов вырос совершеннейшим гуманитарием. Его привязанность к поэзии, искусству была искренней и глубокой, а чувство слова и художественный вкус весьма развиты. Шувалов не был одарен талантами творца прекрасных произведений и это, кстати, понимал. Но у Шувалова было то, что довольно редко встречается у бесталаных людей – он не был завистлив к гению других. Наоборот, он радовался проявлению таланта и помогал ему расцвести. У Шувалова было чутье на способных людей, он умел отыскать их среди толпы и поддержать... Шувалов был истинным меценатом: внимательным и благодарным слушателем, тонким ценителем и знатоком изящного, страстным коллекционером, щедрым и немелочным богачом, а в поощрении и развитии русского искусства и культуры он видел цель своей жизни [1, с. 20].

Роль первого русского мецената вполне удалась Шувалову – поколения русских людей не забыли заслуг Ивана Ивановича. Не будь в России Шувалова – фаворита императрицы Елизаветы, долго бы еще не открылся первый русский университет, не было бы Академии художеств, загасло бы много талантливых художников, скульпторов, беднее была бы русская литература, иным, менее плодотворным стал бы творческий путь Михаила Ломоносова [1, с. 21].



Иван Шувалов совместно с М. Ломоносовым разработал план-проект Московского университета (1775 г.) и добился открытия при нем двух гимназий для представителей всех сословий. Он же стал и первым его куратором и попечителем. Также он организовал университетскую типографию, в которой печатал созданную им же газету «Московские ведомости». Шувалов направлял на учебу за границу способных юношей, чтобы у России были свои изобретатели, математики, художники, скульпторы и химики. Он приглашал в страну знаменитых иностранных ученых (химиков, ботаников, юристов) и их последователей, чтобы они читали лекции российским студентам и создавали методическую базу для отечественной педагогики. Отличники-студенты становились профессорами и деканами, руководили кафедрами, развивая науку и воспитывая себе достойную смену (среди них были С. Г. Зыбелин, П. Д. Вениаминов, С. Е. Десницкий и др.). Не без шуваловского влияния преподавание в России стало осуществляться на родном языке, а до того лекции читались в основном на латинском. При его покровительстве в империи в 1756 г. был основан первый публичный театр. Казанская гимназия, также основанная им, стала оплотом просвещения и либеральных умонастроений. Благодаря попечительству Шувалова в 1757 г. была создана Академия художеств. Лучшие ученики Академии были командированы за границу для «улучшения творческого вкуса и подражания знаменитым образцам». Шувалов был президентом и покровителем Академии до 1763 г., пока на престол не вступила Екатерина II, низвергнувшая прежних кумиров [3, с. 185].

В военно-чиновной России Шувалов, благодаря исключительности своего положения и некоторым чертам своего характера, остался неслужилым и даже невоенным человеком. Разумеется, у него был камергерский ключ, чин генерал-лейтенанта, но он не выделялся из блестящей толпы придворных ни ростом, ни статью, ни бриллиантовым панцирем из орденов и украшений. Он не был воинственен, лих и мужественен. Когда после смерти Елизаветы Петр III назначил Шувалова начальником Кадетского корпуса, его друзья покатывались со смеху. Граф Иван Чернышев писал Шувалову: «Простите, любезный друг, я все смеюсь, лишь только представляю себе вас в гетрах, как вы кричите: «На караул!» [1, с. 21].

Сам Шувалов с грустью писал своему другу Вольтеру 19 марта 1762 года: «Мне потребовалось собрать все силы моей удрученной души, чтобы исполнять обязанности по должности, превышающей мое честолюбие», и далее зачеркнуто: «и входить в подробности, отнюдь не соответствующие той философии, которую мне бы хотелось иметь единственным предметом занятий» [4, с. 62].

Со смертью Елизаветы началась вторая половина жизни Шувалова и ему можно позавидовать. Шувалов познакомился с гениями Просвещения, гостил в Фернее у своего друга Вольтера. Он долго жил в благословенной Италии, коллекционируя ее шедевры. Он познал власть, увидел еще при жизни свою славу. Шувалов создал свой литературный салон, окружил себя друзьями. Это был первый литературный салон в России [1, с. 22].

После смерти Елизаветы Шувалов жил достаточно скромно, из путешествия за границей, куда он отправился в 1763 г., просил деньги у сестры княги-

ни Голицыной, а вернувшись чаще жил в ее доме. Легенды говорят, что после смерти императрицы Елизаветы он отдал ее преемнику императору Петру III миллион рублей, которым наградила его государыня. В это можно верить – подобный поступок Шувалова соответствует всему, что мы о нем знаем. Думаю, что не только красоту, молодость и свежесть ценила Елизавета в своем новом друге, но и его бескорыстие, незлобивость и, прежде всего, преданность. Всегда ревнивая и подозрительная к малейшей попытке использовать ее благорасположение в ущерб ее же власти, императрица безусловно доверяла Шувалову. А таких людей при дворе Елизаветы за все ее царствование можно было пересчитать на пальцах одной руки [1, с. 16].

В молодости, несмотря на любовь к книгам и музам, он был типичным модником и петиметром. Наверное, иной человек и не смог бы стать фаворитом императрицы-щеголихи, проводившей время между балами, маскарадами и театром. Ей бы скоро наскучил «книгочей в закрученных чулках и каплей на носу». Шувалов имел и друзей под стать ему, естественно и мило сочетавших интеллект и щегольство. Одним из них был Иван Григорьевич Чернышев – образованный, до кончиков ногтей светский человек, истинный петиметр и повеса [1, с. 17].

Не нужно забывать, что Шувалов представляет собой поколение, родившихся в 1720-х годах. Это дети реформаторов, они уже не испытали, как их отцы, шока реформ, мучительного разрыва с прошлым. Они родились как бы уже в париках и фижмах и были по-настоящему первыми нашими европейцами. Немаловажно то, что Шувалов, подобно Пушкину, был, так сказать, туземным европейцем – как Ломоносов и Тредиаковский он учился в университетах, он вообще не был за границей до 1763 года, но с младых ногтей нес на себе все признаки высокой европейской образованности [1; 3].

После воцарения Екатерины II И. Шувалов оказался в негласной опале. С 1763 по 1777 г. он находился за границей в официальном отпуске «по болезни». На самом деле в это время Иван Шувалов тайно выполнял ряд дипломатических поручений российского правительства. Одним из таких поручений была замена А. Дурини, нунция Папы Римского в Варшаве, на российского сторонника – кардинала Грампи. Пребывая в «почетном изгнании», Шувалов помогал находившимся на чужбине соотечественникам (поэтам, художникам, ученым и изобретателям). Он был большим патриотом и лично содействовал появлению «Истории Российской империи при Петре I», собственноручно написанной Вольтером [3, с. 185].

Находясь за границей, Шувалов одновременно занимался составлением и приобретением крупной коллекции произведений искусства. Впоследствии он передал свою коллекцию Академии художеств и Эрмитажу. Кроме того, Иван Шувалов собрал и отправил в Россию изготовленные по его заказу для Академии формы-отливки самых известных статуй Неаполя, Рима, Венеции и Флоренции. Вернувшегося в Россию в 1777 г. Ивана Шувалова встретил целый шквал посвященных ему и опубликованных в печати хвалебных од и стихотворений. Официально не принимая активного участия в политической жизни страны, он стал любимым собеседником императрицы Екатерины II. Она даже

определила ему должность обер-камергера, что означало полное прощение и признание былых заслуг. Знаменитая княгиня Е. Р. Дашкова совместно с Шуваловым издавала альманах «Собеседник любителей русского слова». В его гостеприимном доме часто собиралось избранное общество, в которое входили сенатор А. П. Храповицкий, писатели и государственные деятели А. Н. Оленин и А. С. Шишков, П. В. Завадовский, поэт Г. Державин. Шувалов очень высоко ценил произведения Державина и многое сделал для их популяризации. Знаменитый переводчик Гомера Ермил Костров переводил «Илиаду», проживая в доме Шувалова, где ему были созданы все условия для продуктивной работы. Многим обязаны Ивану Ивановичу и поэт М. М. Херасков, общественный деятель и комедиограф Д. И. Фонвизин, просветитель П. И. Богданович. «Покровитель муз» Шувалов почти не оставил никакого личного творческого наследия. До нашего времени дошли лишь принадлежащие его перу переводы и несколько приписываемых ему стихотворений, опубликованных анонимно или под чужой фамилией. Умер И. Шувалов в 1797 г., оплаканный всеми просвещенными людьми того времени [3, с. 186].

Иван Иванович Шувалов внес большой вклад в развитие науки, образования, культуры, искусства Российского государства. В его память около фундаментальной библиотеки МГУ стоит памятник И. И. Шувалову – основателю Московского Университета.

#### **Список использованных источников**

1. Анисимов, Е. В. Философский век. Альманах. Иван Иванович Шувалов (1727–1797) – просвещенная личность в российской истории / Е. В. Анисимов // Альманах. – № 8. – 1998. – С. 13–22.
2. Ломоносов, М. В. Стихотворения : сборник / М. В. Ломоносов. – Директ-Медиа, 2012 – 168 с.
3. Матюхина, Ю. А. Фавориты правителей России / Ю. А. Матюхина. – М. : Рипол Классик, 2012 – 423 с.
4. Новые тексты переписки Вольтера. – Л. : Наука, 1970 – 356 с.
5. Смилянская, И. М. Россия в Средиземноморье. Архипелагская экспедиция Екатерины Великой / И. М. Смилянская, М. Б. Велижев. – М. : Индрик, 2011 – 302 с.

## **РОЛЬ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Е. Ю. Щербакова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Проблема развития творческого воображения детей дошкольного возраста остается актуальной и в настоящее время. Именно сегодня общество нуждается в инициативных, творческих, способных создавать оригинальные продукты деятельности, принимать нестандартные решения людей.

В психологии воображение характеризуется как психический процесс, отражающий действительность в специфической форме: в виде образов, представлений, идей. «Воображение, – пишет С. Л. Рубинштейн, – связано с нашей способностью и необходимостью творить новое... Ведущей является обратная зависимость; воображение формируется в процессе творческой деятельности» [5, с. 324]. Формирование воображения в различных видах детской деятельности изучали А. Н. Давидчук, Л. А. Парамонова, Т. Н. Доронова, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, В. С. Мухина и др. Возможности изобразительной деятельности дошкольника применительно к развитию его воображения раскрыли Н. П. Саккулина, Т. С. Комарова, Ю. А. Полуянов. В педагогических исследованиях были определены условия развития творческого воображения у детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности. Одним из значимых условий является использование игровых приемов и приемов, разработанных на основе художественных нетрадиционных техник рисования. Подобное сочетание технологий, наряду с другими средствами эмоционального воздействия на ребенка, оказывают благотворное влияние на развитие творческого воображения. В творческой деятельности ребенок старается быть активным, стремится показать свою самостоятельность и инициативу в ходе продуцирования содержания, подборе материалов.

Приобщая детей к искусству, можно использовать разные техники нетрадиционного рисования. Среди них много таких, которые дают самые неожиданные, непредсказуемые варианты художественного изображения и колоссальный толчок детскому воображению и фантазированию.

Нетрадиционные техники рисования помогают избежать копирования образца педагога, так как воспитатель не показывает готовый образец, а лишь демонстрирует способ создания изображения нетрадиционной техникой.

Проведение занятий с использованием нетрадиционных техник:

- способствует снятию детских страхов;
- развивает уверенность в своих силах;
- развивает пространственное мышление;
- учит детей свободно выражать свой замысел;
- побуждает детей к творческим поискам и решениям;
- учит детей работать с разнообразным материалом;
- развивает чувство композиции, ритма, колорита, цветовосприятия; чувство фактурности и объёмности;
- развивает мелкую моторику рук;
- развивает творческие способности, воображение и полёт фантазии;
- во время работы дети получают эстетическое удовольствие [1].

В настоящее время известно достаточно много техник нетрадиционного изображения: кляксография, тычок жесткой полусухой кистью, рисование пальчиками, рисование ладошкой, оттиск смятой бумагой, восковые мелки + акварель, свеча + акварель, точечный рисунок, набрызг, отпечатки листьев, поролоновые рисунки, рисование на мокрой бумаге, коллаж. Их своеобразие заключается в том, что с их помощью дети быстро достигают желаемого резуль-

тата. Например, каждому ребенку будет интересно ставить обычные кляксы на бумаге, и потом в них видеть забавные картинки. Ребенок не любит долго ждать, чтобы увидеть результат.

Включение в процесс творческой деятельности нетрадиционных техник рисования развивает не только интерес, активность и инициативу, но и мелкую моторику рук, усидчивость, концентрацию внимания. Кроме того, формируются и такие важные качества личности, как контроль и самоконтроль, что еще раз доказывает важность применения нетрадиционных техник для воспитания личности ребенка.

Самыми популярными являются такие техники рисования, как:

### *1. Кляксография*

Вид техники, в основе которой пятно-клякса, содержащее образ. Выполняется очень легко. На лист бумаги ставится клякса, которая слегка раздувается в разных направлениях, после чего образованное пятно дорисовывается до образа. Любой вид кляксографии направлен на развитие воображения, наглядно-образного мышления [3].

Этот вид нетрадиционной техники рисования очень прост и доступен детям, потому что для создания кляксы не нужны специальные навыки, но вместе с этим кляксу нужно направить и рассмотреть в ней какой-либо сюжет. Она может выполняться с помощью различных материалов, начиная с акварели и заканчивая тушью.

### *2. Монотипия*

Разновидность печатной графики, выполняемая с помощью одного прикосновения. Рисунок в технике монотипии отличается причудливой формой, интересными цветовыми сочетаниями [3].

Чтобы получить изображение этим методом, нужно взять лист бумаги, сложенный пополам. Краска наносится только на одну половину, затем сложенный лист разглаживается. Далее остается дорисовать пятно до образа, который вы увидите, применив свое воображение. Так же, как и в технике кляксографии рисунок можно выполнять гуашью, акварелью или тушью. Бумага разной фактуры позволяет рисунку приобрести новую форму. Различные оттиски и отпечатки облегчают технику изображения и будят детскую фантазию. Результатом работы является многообразие рисунков, дети уверенно работают с краской, понимают, что цвет является средством выражения.

### *3. Тычок жесткой полусухой кистью.*

При использовании этой техники рисования используются такие материалы, как жесткая кисть, гуашь, бумага любого цвета и формата либо вырезанный силуэт пушистого или колючего животного. Чтобы получить изображение, нужно погрузить кисточку в гуашь и сделать тычок кистью по бумаге, держа ее вертикально. Таким образом, нужно заполнить весь лист или шаблон. С помощью этой техники можно имитировать пушистость или колючесть животного [2].

Эта техника развивает такие умения и навыки, которые подготавливают руку ребенка к письму. Также знакомит ребенка с многоцветным изображением предметов, что важно для наиболее полного восприятия окружающего мира.

#### *4. Рисование пальчиками.*

Средства выразительности: пятно, точка, короткая линия, цвет. Понадобятся такие материалы, как мисочки с гуашью, плотная бумага любого цвета, небольшие листы, салфетки. Чтобы получить изображение, нужно опустить палец в гуашь и наносить точки на бумагу. Каждый пальчик может быть разного цвета. После окончания работы гуашь легко смывается водой [3].

Использование этой техники рисования развивает мелкую моторику пальцев рук, воображение, самостоятельность и творческую активность.

#### *5. Рисование ладошкой.*

Средства выразительности: пятно, цвет, фантастический силуэт. Материалы, используемые при применении этой техники: широкие блюдечки с гуашью, кисть, плотная бумага любого цвета, листы большого формата, салфетки. В этой технике нужно покрасить ребенку ладошку в нужный цвет и поставить ее отпечаток на бумаге. Можно использовать обе руки, чтобы получиться зеркальное отражение. Так же, как и в предыдущей технике, после окончания работы гуашь легко смывается водой [2].

Используя эту технику рисования, развивается моторика рук, воображение, самостоятельность и творческая активность. Рисование ладошкой привлекают детей своей простотой. Именно на таких занятиях дети не переживают, что сделают что-то не так. В их рисунках рождаются нестандартные идеи.

#### *6. Набрызг.*

Средства выразительности: точка, фактура. Материалы: бумага, гуашь, жесткая кисть, кусочек плотного картона либо пластика (5x5 см). Способ получения изображения: ребенок набирает краску на кисть и ударяет кистью о картон, который держит над бумагой. Затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Краска разбрызгивается на бумагу [2].

Этот вид нетрадиционной техники рисования развивает специальную умелость руки, высокое развитие моторной функции с обобщенными умениями, закрепившимися в системах движений.

#### *7. Отпечатки листьев.*

Средства выразительности: фактура, цвет. Материалы: бумага, гуашь, листья разных деревьев (желательно опавшие), кисти. Способ получения изображения: ребенок покрывает листок дерева красками разных цветов, затем прикладывает его окрашенной стороной к бумаге для получения отпечатка. Каждый раз берется новый листок. Черешки у листьев можно дорисовать кистью [2].

Применяя данную технику нужно быть очень аккуратным, чтобы не порвать листья, не смазать краску. Поэтому эта техника развивает аккуратность, самостоятельность, тщательность в выполнении работы. А также координированность и точность движений.

#### 8. *Рисование мелками.*

Дошкольники любят разнообразие. Эти возможности предоставляют нам обыкновенные мелки, сангина, уголь. Гладкий асфальт, фарфор, керамическая плитка, камни – вот то основание, на которое хорошо ложатся мелок и уголь. Так, асфальт располагает к емкому изображению сюжетов. Их (если нет дождя) можно развивать на следующий день. А затем по сюжетам составлять рассказы. А на керамических плитках (которые порой в остатках хранятся где-нибудь в кладовой) мы рекомендуем изображать мелками или углем узоры, маленькие предметы. Большие камни (типа валунов) просятся украсить их под изображение головы животного или под пенек. Смотря что или кого напоминает по форме камень [1]. Эта техника развивает творческое воображение. Чтобы нарисовать рисунок, ребенок должен сначала у себя в голове вообразить картинку и понять, что он хочет рисовать. Техника способствует овладению формами графического представления рисунка. Также у детей формируется острая зрительная чувственность (чувство линии, чувство пропорции, чувство симметрии).

Любая из представленных техник очень интересна ребенку, для него это маленькая игра. На занятиях с применением таких техник изображения дети чувствуют себя раскованнее. У них отсутствует шаблон выполнения работы, что способствует развитию творческого воображения и свободы самовыражения. И все эти способы дают возможность пофантазировать, придумать что-то свое, оригинальное, непохожее на другие работы.

Существует не только большое разнообразие способов изображения, но и необходимых для выполнения материалов. Например, используя бумагу шершавой фактуры или формы (круг, при изображении салфетки; квадрат, при изображении платочка) можно пользоваться различными техниками.

Таким образом, учитывая все возможности художественных нетрадиционных техник рисования, их можно взять за основу в работе по развитию творческого воображения. Художественные нетрадиционные техники рисования дают возможность детям пофантазировать, почувствовать себя свободными, удивляться и радоваться миру, познакомиться с техникой многих художников и попытаться самим создать красоту, развить творческое воображение.

#### **Список использованных источников**

1. Косминская, В. Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / В. Б. Косминская. – М. : Просвещение. – 1997. – 211 с.
2. Никитина, А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. / А. В. Никитина. – СПб : Каро. – 2010. – 117 с.
3. Прокопьева, А. Н. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. Н. Прокопьева, Л. Д. Андреева // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/979/12403>
4. Протасова, О. И. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности. / О. И. Протасова. – М. : Сфера, – 2006. – 128 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000 – 712 с.

# ПРОБЛЕМА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Г. Г. Эрнст, Д. А. Савастеева

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

В современных социокультурных условиях проблема становления, формирования и развития детско-родительских отношений приобретает особую актуальность. Семейные отношения в целом, и проблематика отношений «отцов и детей», в частности, на всех этапах развития психологических, педагогических и социальных наук занимала центральное место. Однако весь накопленный исторический опыт и психолого-педагогический научный потенциал нуждается в дополнительном пересмотре, уточнении и дополнении в контексте современного инновационного общества. Стремительно меняющиеся социальные условия, инновационные технологии, информатизация всех сфер общественной жизни диктуют необходимость пересмотра и дополнения имеющихся на данный момент представлений и теоретических представлений о семье и детско-родительских отношениях. Уточнение и углубление теоретического аппарата данной проблемы даёт широкую возможность для формулировки практических рекомендации как социально-психологического, так и психолого-педагогического плана.

Современная семья в целом и детско-родительские отношения, в частности, служат объектом исследования ряда наук: психологии, педагогики, социологии, истории, обществознания, политологии и т.д. В контексте нашего исследования, под детско-родительскими отношениями мы понимаем вид человеческих отношений, включающий в себя систему разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку и ребенка по отношению к родителям, особенности их поведения, восприятия, понимания и оценок друг друга [2]. Однако мы считаем необходимым уточнить и дополнить данное определение, учитывая современный социокультурный аспект. Таким образом, детско-родительские отношения – это вид человеческих взаимоотношений в социокультурном пространстве, основанный на субъект-субъектном взаимодействии всех задействованных субъектов.

Анализируя специфику российской семьи, А. Я. Варга указывает, что в нашей стране семьи имеют отличительные признаки: сохраняется семья, состоящая из нескольких поколений; власть в семье нередко принадлежит бабушкам и дедушкам; во многих семьях отсутствуют мужчины; несколько поколений могут зависеть друг от друга материально; молодые семьи часто живут совместно с родителями; разрушение прежней идеологии и отсутствие новой, которая помогла бы сплочению семьи и обретению чувства защищенности, привели к тому, что в обществе возросла потребность в иллюзиях, что часто приводит к тому, что люди ищут «забытья» в алкоголе, наркотиках, в семье возрастает уровень взаимной агрессии [1].

Мы разделяем эту точку зрения и рассматриваем современную российскую семью как уникальную общность, учитывая, что ее социальные особенно-



сти оказывают несомненное влияние на качество семейных отношений в целом, и отношений между родителями и детьми, в частности.

Рассматривая проблему детско-родительских отношений, необходимо отметить, что зачастую представления субъектов взаимодействия, а именно родителей и детей, о качестве отношений могут не совпадать. Причем в контексте нашего исследования мы рассматриваем проблему отношений между родителями и детьми, не затрагивая более глубокие слои, а именно отношения между родителями и старшим поколением бабушек и дедушек, а также между бабушками, дедушками и внуками. Мы не берём пока во внимание гендерный аспект проблемы, но это будет представлять перспективы нашего исследования.

Мы рассматриваем проблему детско-родительских отношений через призму их восприятия каждым из субъектов. Детско-родительские отношения, на наш взгляд, могут быть проанализированы с учётом следующих сфер восприятия их качества:

- адекватное (соответствующее действительности) восприятие качества отношений субъектами;

- неадекватное (не соответствующее действительности) восприятие качества отношений субъектами;

Причем адекватное восприятие может быть проанализировано с точки зрения родителя как субъекта и ребёнка как субъекта отношений.

Следует отметить, что максимально эффективная родительская позиция должна характеризоваться по трём параметрам.

Во-первых, собственно адекватность как способность родителей воспринимать ребёнка сообразно реальной ситуации, видеть и признавать его индивидуальность, соотносить внешние воздействия и внутреннюю жизнь ребёнка.

Во-вторых, гибкость как способность родителей перестраивать систему своих воспитательных воздействий с учётом меняющегося возрастного периода ребёнка, социальной ситуации развития и т.д.

В-третьих, прогностичность, которая органично вытекает из гибкости. Гибкость родительской позиции, предполагает некоторое предвосхищение меняющейся коммуникативной ситуации, а умение спрогнозировать это изменение и составляет суть прогностичности.

В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции в таких семьях неадекватны, утрачивают гибкость, становятся повышено устойчивыми, неизменчивыми и непрогностичными [3].

Другими словами, детско-родительские отношения могут быть проанализированы с точки зрения:

- родителей (отец и мать могут иметь разное представление о качестве отношений и разную степень адекватности);

- детей (у каждого ребёнка может быть своё понимание качества отношений и шкала их оценки);

- экспертов (педагогов, психологов, других членов семьи, социальных работников).

Кроме этого, нельзя игнорировать тот факт, что у каждого из участников процесса могут быть разные критерии для определения качества отношений. Например, умеренный родительский контроль может быть воспринят и как забота, и как давление на ребёнка.

Таким образом, мы делаем попытку рассмотреть отношения детей и родителей в семье с двух сторон и проанализировать степень совпадения представлений о семье у детей и родителей.

Для изучения внутрисемейных отношений и решения поставленной задачи мы использовали «Опросник родительского отношения» А. Я. Варги и В. В. Столина. По шкале «Принятие-отвержение» видно, что родители относятся к детям очень позитивно и эмоционально, принимают их личностную позицию, разделяют интересы ребёнка, а это характерно для нормальной естественной ситуации в благополучной, любящей семье (высокий уровень отвержения – 0 %, средний – 33 %, низкий – 67 %).

Шкала «Кооперация» выявляет степень заинтересованности родителей в делах своего ребенка. 93 % родителей хотят соответствовать социально желательному образу родительского отношения, поддерживать ребёнка в его делах.

Шкала «Симбиоз» выявляет высокую симбиотическую связь родителей с ребёнком у 47 % опрошенных родителей, эти родители проявляют гипертрофированную тревожность о ребёнке, среднюю тревожность демонстрирует 53 %, а низкие показатели отсутствуют. Это частично объясняется наличием в большинстве современных семей только одного ребёнка. Отсутствие авторитарного отношения к ребёнку прослеживалось только в 13 % ответов. Как «маленького неудачника», лично и социально несостоятельного ребёнка воспринимают лишь 7 %, а практически не выявляется такое отношение у 73 % родителей. Таким образом, большинство родителей испытывают повышенную тревожность за ребёнка, но считают его социально состоятельным.

Кроме того, родителям была предложена анкета. На вопрос «Какими методами вы обычно воздействуете на ребёнка?» родителям предлагалось три варианта ответов: поощрение, убеждение или наказание. 74 % опрошенных выбрали убеждение как наиболее правильный и эффективный метод воздействия. Поощрение и наказание указали как метод собственного воспитания по 13 %.

При ответе на вопрос «С кем чаще, охотнее общается ребёнок?» родители не были ограничены в выборе членов семьи, однако ответы родителей распределились следующим образом: 41 % назвали маму, 0 % – папу, брата, сестру, 13 % опрошенных назвали бабушку, 18 % – одноклассники, друзья. По мнению родителей, среди членов семьи чаще других решающее воздействие на ребёнка оказывает мама (41 %). А 23 % полагают, что их дети охотнее общаются с бабушкой (23 %). Эта тенденция в распределении ответов соблюдается и при ответах на вопрос о том, кому чаще жалуется ребёнок маме – 80 %; бабушке жалуются 10 % детей, одноклассникам – 25 %.

Таким образом, можно сделать вывод, что мама является основным, самым значимым взрослым для детей. Но, следует отметить, что, анализируя результаты, надо учитывать кто именно из родителей заполнил анкету: отец или

мать. И в перспективе нашего исследования стоит работа над выявлением соответствия в восприятии семьи обоими родителями.

Далее, анализируя рисунки семьи, сделанные детьми, мы обратили внимание на то, что дети в рисуночном тесте изображали всех членов семьи. Зачастую приоритетными были изображения отцов, братьев, сестёр и даже бабушек и дедушек. Значительная часть рисунков демонстрировала родителей как давящих и авторитетных, даже агрессивных личностей. Однако, по глубокому убеждению большинства родителей, они не оказывают давления на детей, не угрожают и не навязывают своё мнение. Данный нюанс свидетельствует о несовпадении представлении о семейных отношениях родителей и детей. В некоторых рисунках дети из одной семьи (родные братья и сёстры) рисовали принципиально разные рисунки, изображая в приоритете разных членов семьи.

Соответственно, это говорит о неоднозначной индивидуализации процесса детско-родительских отношений.

Результаты исследования дают возможность наметить перспективы дальнейшей работы. Интересным представляется сравнительный анализ восприятия родителями и детьми детско-родительских отношений. При чём, разные возрастные периоды развития могут быть рассмотрены отдельно, а младший школьный, подростковый, старший школьный возраст может быть рассмотрен в контексте влияния детско-родительских отношений на успешность обучения. Кроме этого, представляет интерес влияние гендерных особенностей на качество детско-родительских отношений и на особенности их восприятия детьми. Наличие в семье старших или младших детей тоже могут качественно влиять на психологический климат в семье и качество детско-родительских отношений.

#### **Список использованных источников**

1. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – СПб., 1990.
2. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академический Проект, 2008. – 736 с.
3. Фомина, Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений / Л. К. Фомина // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – С. 704–707.

## **ИКТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**А. Д. Юдкина<sup>17</sup>**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

В условиях современного развития общества и производства невозможно себе представить мир без информационных ресурсов, не менее значимых, чем материальные, энергетические и трудовые. Современное информационное про-

---

<sup>17</sup> Научный руководитель: Л. В. Карпушкина, канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

странство требует владения компьютером не только в начальной школе, но и в дошкольном детстве.

На сегодня информационные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения. Возможности использования современного компьютера позволяют наиболее полно и успешно реализовать развитие способностей ребенка.

Интерактивность компьютера позволяет существенно изменить способы управления учебной деятельностью, повысить мотивацию детей к активной работе. Кроме того, педагог сам может задавать компьютеру предпочтительную форму помощи, способ изложения учебного материала.

Изменение технологии получения знания детьми на основе таких важных дидактических свойств компьютера, как индивидуализация и дифференциация учебного процесса при сохранении его целостности, ведет к коренному изменению роли педагога: главная методическая проблема воспитателя смещается от того, «как лучше рассказать», к тому, «как лучше показать» [3. С. 92–95].

В зависимости от методического построения занятия компьютер способен работать в режиме разных технологических и образовательных парадигм.

Компьютерные средства обучения обладают способностью «откликаться» на действия ребенка и воспитателя, «вступать с ними в диалог», что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле. При этом для ребенка он выполняет различные функции: воспитателя, рабочего инструмента, объекта обучения, коллектива, досуговой среды.

Применение цвета, графики, мультимпликации, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздать реальную обстановку деятельности [5].

В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в раннем детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Уже на протяжении нескольких лет дискутируется проблема разработки и внедрения информационно-коммуникационных технологий в ДОО. Ведущие ученые и специалисты в области дошкольного образования (Л. Н. Духанина, Т. В. Волосовец, Н. Е. Веракса, Э. М. Дорофеева, Т. С. Комарова, Т. И. Алиева, И. И. Комарова, К. Ю. Белая и др.) высказывают свою позицию «за» и «против» ИКТ.

Противники ИКТ в качестве аргумента приводят данные о негативном влиянии длительного сидения за компьютером на состояние здоровья детей, а также о заикливании ребенка на компьютерной игре. Также озабоченность здоровьем детей высказывают медики, приводя немало аргументов «против» раннего обучения ребят дошкольного возраста с компьютером: воздействие

электромагнитного излучения монитора, сидячее положение в течение длительного времени и, как следствие этого, появление утомления, нервно-эмоционального напряжения, эмоциональных стрессов, ухудшение зрения и осанки. Из этого напрямую следует, что «виртуальный мир» скорее опасен для физического и психологического здоровья ребенка, чем полезен.

Однако сторонники ИКТ уверяют, что коллективное участие в игре помогает избежать негативных последствий. Интерактивная доска позволяет ребенку как бы увидеть себя со стороны, наблюдать за действиями партнеров в игре. Дети привыкают оценивать ситуацию, не погружаясь полностью в виртуальный мир один на один с компьютером. Учеными отмечается развивающая роль компьютерно-игрового комплекса в детском саду в работе с детьми, начиная с пяти лет [2].

Целесообразность использования ИКТ в развитии познавательных способностей старших дошкольников подтверждают работы зарубежных и отечественных исследователей (С. Пейперт, Б. Хантер, Е. И. Иванова, Н. П. Чудова и др.).

Научная работа по внедрению информационно-коммуникационных технологий в дошкольное образование ведется в нашей стране с 1987 года на базе центра имени А. В. Запорожца исследователями под руководством Л. А. Парамоновой, С. Л. Новоселовой, Л. Д. Чайновой.[4, С. 3–16].

В 2008 году были разработаны теоретические основы применения научных информационных технологий в воспитательно-образовательной работе ДОО, начали активно создаваться программы для дошкольников.

Американские специалисты выделяют ряд требований, которым должны удовлетворять развивающие программы для детей:

- 1) исследовательский характер,
- 2) легкость для самостоятельных занятий ребенка,
- 3) развитие широкого спектра навыков и представлений,
- 4) высокий технический уровень,
- 5) возрастное соответствие,
- 6) занимательность.[7, С. 71–73].

Существующие на рынке обучающие программы для данного возраста можно классифицировать следующим образом:

1. Игры для развития памяти, воображения, мышления и др.
2. «Говорящие» словари иностранных языков с хорошей анимацией.
3. АРТ-студии, простейшие графические редакторы с библиотеками рисунков.
4. Игры-путешествия, «бродилки».
5. Простейшие программы по обучению чтению, математике и др. [1].

По сравнению с традиционными формами обучения дошкольников компьютер обладает рядом преимуществ:

- 1) предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- 2) несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам;

3) движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка;

4) проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей;

5) предоставляет возможность индивидуализации обучения;

6) ребенок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач;

7) в процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может;

8) позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни (полет ракеты, половодье, неожиданные и необычные эффекты);

9) компьютер очень «терпелив», никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам исправит их [8. С. 53–57].

Педагоги, изучающие использование компьютерных средств с целью математического развития (Г. А. Репина, Л. А. Парамонова) высказывают мнение, что использование компьютерных средств в ДОО является фактором сохранения психического здоровья детей в силу возможности решения следующих задач: развитие психофизиологических функций, обеспечивающих готовность к обучению (мелкая моторика, оптико-пространственная ориентация, зрительно-моторная координация); обогащение кругозора; помощь в освоении социальной роли; формирование учебной мотивации, развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательная активность, самостоятельность, произвольность); формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (анализ, классификация); организация благоприятной для развития предметной и социальной среды [10, С. 60–68].

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек. Все это предъявляет качественно новые требования и к дошкольному воспитанию – первому звену непрерывного образования, одна из главных задач которого – заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. Поэтому в систему дошкольного воспитания и обучения необходимо внедрять информационные технологии. Практика показала, что при этом значительно возрастает интерес детей к занятиям, повышается уровень познавательных возможностей.

Использование новых непривычных приёмов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает произвольное внимание детей, помогает развить произвольное внимание. Информационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход. Возможности компьютера позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала. Кроме того, у дошкольников один и тот же программный материал должен повторяться многократно, и большое значение имеет многообразие форм подачи.

Вне занятий компьютерные игры помогают закрепить знания детей; их можно использовать для индивидуальных занятий с детьми, опережающими сверстников в интеллектуальном развитии или отстающих от них; для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, развития мелкой моторики [11].

Можно выделить основные требования к использованию компьютера при обучении дошкольников:

1. Монитор должен соответствовать международным стандартам безопасности. На современном этапе лучшими по безопасности признаются мониторы на жидких кристаллах. В связи с этим желательно, чтобы дети пользовались компьютером, оснащенным именно таким монитором.

2. Важную роль в уменьшении физической нагрузки на ребенка при работе с компьютером является правильно подобранная мебель, соответствующая возрасту и росту ребенка.

3. Компьютер должен устанавливаться в хорошо проветриваемом помещении, где регулярно проводится влажная уборка.

5. Комната должна иметь хорошее, равномерное освещение, не допускающее бликов на экране монитора.

6. Для ребенка 6 лет максимальный предел одноразовой работы на компьютере 10 минут. При этом периодичность занятий с одним ребенком должна быть не более двух раз в неделю [6, С. 39–41].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Использование информационно-коммуникативных технологий в ДОО является обогащающим и преобразующим фактором развивающей предметной среды.

2. Компьютер и интерактивное оборудование могут быть использованы в работе с детьми старшего дошкольного возраста при безусловном соблюдении физиолого-гигиенических, эргономических и психолого-педагогических ограничительных и разрешающих норм и рекомендаций.

3. Рекомендуется применять компьютерные игровые развивающие и обучающие программы, соответствующие психическим и психофизиологическим возможностям ребенка.

4. Необходимо вводить современные информационные технологии в систему дидактики детского сада, то есть стремиться к органическому сочетанию традиционных и компьютерных средств развития личности ребенка. [9].

Но в то же время нужно помнить, что компьютер не может заменить эмоционального человеческого общения, так необходимого в дошкольном возрасте. Он только дополняет воспитателя, а не заменяет его.

#### **Список использованных источников**

1. Артемова, Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников : Книга для воспитателей детского сада и родителей / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1992.
2. Горвиц, Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.

3. Горвиц, Ю. М. Кому работать с компьютером в детском саду / Ю. М. Горвиц // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 5. – С. 92–95.
4. Зубрилин, А. А. Игровой компонент в обучении информатики / А. А. Зубрилин // Информатика в начальном образовании. – 2001. – № 3. – С. 3–16.
5. Ибука, М. После трех уже поздно / М. Ибука. – М. : Знание, 1992.
6. Каралашвили, Е. Упражнения для оздоровления детей 6–7 лет / Е. Каралашвили // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 6. – С. 39–41.
7. Макасер, И. Л. Игра как элемент обучения / И. Л. Макасер // Информатика в начальном образовании. – 2001. – № 2. – С. 71–73.
8. Моторин, В. Воспитательные возможности компьютерных игр / В. Моторин // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 11. – С. 53–57.
9. Новоселова, С. Л. Компьютерный мир дошкольника / С. Л. Новоселова. – М. : Новая школа, 1997.
10. Петрова, Е. Развивающие компьютерные игры / Е. Петрова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 8. – С. 60–68.
11. Фомичева О. С. Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке / О. С. Фомичева. – М. : Гелиос АРВ, 2000.



## Сведения об авторах

**Kasyanov Maria**, магистрант Европейского университета Фленсбурга, г. Фленсбург, Германия.

**Parshina Tatiana**, магистрант Европейского университета Фленсбурга, г. Фленсбург, Германия.

**Prassa Christina**, магистрант Европейского университета Фленсбурга, г. Фленсбург, Германия.

**Абуткина Альбина Аделевна**, студентка 1 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Адушкина Кристина Ивановна**, студентка 5 курса экономического факультета ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск.

**Айтимов Мурат Жолдасович**, докторант Казахского национального исследовательского технического университета имени К. И. Сатпаева, г. Алматы.

**Акимов Олег Васильевич**, магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Акимова Ирина Васильевна**, магистрант 1 курса кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Усть-Каменогорск.

**Акимова Анастасия Сергеевна**, студентка 3 курса Мордовского государственного университета им. Огарева, г. Саранск. Научный руководитель Фурманова Валентина Павловна, доктор пед. наук, профессор Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск.

**Александрова Татьяна Владимировна**, канд. психол. наук, доцент Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

**Алексеева Вероника Викторовна**, аспирант 1 курса кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа.

**Андропова Виктория Алексеевна**, студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Антонова Оксана Николаевна**, студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Астафеева Анастасия Павловна**, студентка 2 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Афанасьева Наталья Вячеславовна**, студентка 2 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Бабакаева Ирина Яковлевна**, студентка 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Бадикова Елена Алексеевна**, педагог детского клуба «БЭБИК», магистрант 1 курса кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Московский городской педагогический университет: Института педагогики и психологии образования, г. Москва.

**Базаров Кадыркулы Мухаммеджанович**, студент 5 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Балакирева Тамара Игоревна**, студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Барулева Ксения Сергеевна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Меркушин Андрей Валерьевич, доцент кафедры отечественной истории и этнологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Баюшкина Людмила Дмитриевна**, магистрант 2 курса кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва», г. Саранск.

**Баясилова Зухра**, докторант Казахского национального исследовательского технического университета имени К. И. Сатпаева, г. Алматы.

**Бебишев Владимир Алексеевич**, студент 5 курса физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Безунов Сергей Евгеньевич**, учитель 1 квалификационной категории Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 38», г. Саранск.

**Бекишева Ольга Викторовна**, магистрант 1 года обучения кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Бекшаева Наталья Владимировна**, магистрант 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Карпушина Лариса Павловна, доктор пед. наук, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Белоглазова Екатерина Александровна**, студентка 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва», г. Саранск.

**Белоусова Валентина Ильинична**, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Беляева Надежда Федоровна**, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Бикейкина Татьяна Васильевна**, ведущий инспектор Управления образования администрации Павлово-Посадского муниципального района Московской области, г. Павловский Посад.

**Бирюков Алексей Андреевич**, студент 4 курса факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Власова Валентина Павловна, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Букарева Александра Олеговна**, студентка 3 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Вазикова Валентина Зиновьевна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Валуев Олег Сергеевич**, аспирант 2 курса кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Ваныкина Галина Владиславовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры информатики и ИТ Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, г. Тула.

**Ванькина Виктория Анатольевна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Варданян Юлия Владимировна**, профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Веденяпина Ирина Александровна**, студентка 1 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Велиев Артем Рафикович**, педагог-психолог БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа с ограниченными возможностями здоровья № 1» Минобразования и молодежной политики ЧР, г. Чебоксары.

**Велиева Светлана Витальевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Венчакова Светлана Вячеславовна**, преподаватель ГБПОУ РМ «Саранское музыкальное училище им. Л. П. Кирюкова», г. Саранск.

**Вергазов Тимур Алимович**, аспирант кафедры социально-экономических дисциплин Саранского кооперативного института, г. Саранск.

**Верховых Ирина Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**Волгушева Елена Николаевна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Волков Игорь Валерьевич**, студент 2 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Гилязова Элиза Эдуардовна**, магистрант 1 курса кафедры педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск.

**Глушкова Виктория Вячеславовна**, студентка 4 курса факультета подготовки учителей начальных классов ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Урай.

**Горбунова Светлана Евгеньевна**, студентка 2 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Горзина Татьяна Михайловна**, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 130», г. Чебоксары.

**Грачева Елена Александровна**, студентка 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Григорьева Марина Николаевна**, студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Гринина Юлия Михайловна**, студентка 4 курса ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск.

**Гришина Ксения Александровна**, студентка 4 курса экономического факультета ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск.

**Гулынина Варвара Сергеевна**, учащаяся 2 курса факультета подготовки учителей начальных классов, Колледж ЧГПУ, г. Челябинск. Научный руководитель Верховых Ирина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**Гурьянов Антон Викторович**, учащийся 4 курса факультета среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Давыдов Денис Геннадьевич**, канд. филос. наук доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Денисова Инна Витальевна**, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 105», г. Новочебоксарск.

**Джунусова Диляра**, докторант Казахского национального исследовательского технического университета имени К. И. Сатпаева, г. Алматы.

**Долгова Елена Павловна**, студентка 2 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

**Дорожкина Надежда Равилевна**, психолог 2 категории психологической лаборатории п. Барашево, РМ, ФКУ ЛПУ-21 УФСИН России по РМ, соискатель 3 курса, кафедры психологии, факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Темников.

**Дурманова Татьяна Юрьевна**, студентка 2 курса факультета социологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул.

**Душутина Ирина Владимировна**, студентка 3 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Рябова Евгения Васильевна, канд. философ. наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Евстигнеева Екатерина Ивановна**, студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Мирошкин Владимир Вячеславович, канд. ист. наук доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Жакупова Анастасия Игоревна**, магистрант 1 курса факультета иностранных языков Томского государственного университета, г. Томск.

**Жарёнов Александр Николаевич**, студент 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Куприянов Андрей Юрьевич, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Жерновая Екатерина Владимировна**, консультант-логопед детского развивающего центра «Почемучка», магистрант 1 курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Жуина Алена Игоревна**, студентка 2 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Жураковская Анастасия Вячеславовна**, студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

**Зелинская Ксения Сергеевна**, магистрант 1 курса кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

**Зинченко Анна Алексеевна**, студентка 4 курса факультета Института детства, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

**Золотых Анастасия Владимировна**, студентка 1 курса отделения народных инструментов, ГБП ОУ Республики Мордовия «Саранское музыкальное училище им. Л. П. Кирюкова», г. Саранск.

**Зуева Анастасия Викторовна**, студентка 4 курса факультета подготовки учителей начальных классов, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск.

**Ивакаева Анастасия Евгеньевна**, студентка 1 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Иванова Марина Николаевна**, магистрант 1 курса кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Ильичева Мария Александровна**, студентка 2 курса филологического факультета Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара.

**Исаева Людмила Петровна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Исмагилова Айгуль Маратовна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». Научный руководитель Давыдов Денис Геннадьевич, канд. филос. наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Кайль Яна Вячеславовна**, магистрант 1 курса кафедры социальной работы Алтайского государственного университета, г. Барнаул.

**Капаев Максим Александрович**, кандидат исторических наук, преподаватель кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Каплина Светлана Евгеньевна**, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков инженерно-технического направления Забайкальского государственного университета, г. Чита.

**Каргина Мария Васильевна**, учащаяся 3 курса факультета среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Карпов Антон Дмитриевич**, студент 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» г. Саранск.

**Карпухина Кристина Андреевна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

**Карпушкин Владимир Васильевич**, студент 1 курса ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» г. Саранск.

**Кашева Кристина Александровна**, студентка 1 курса лечебного факультета ГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ», г. Омск.

**Кильдюшова Дарья Александровна**, студентка 2 курса физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Харитонов Владимир Андреевич, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Киняйкина Наталья Вячеславовна**, учащаяся 3 курса колледжа Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**Кириллова Инна Валерьевна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический институт имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Кирпан Мария Викторовна**, студентка 4 курса факультета автомобильного транспорта, ФГБОУ ВО «Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия», г. Омск.

**Кокова Тамара Юрьевна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Колганова Анна Александровна**, студентка 3 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Карпушина Лариса Павловна, доктор пед. наук, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Комарова Яна Александровна**, студентка 3 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Комиссарова Тамара Юрьевна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

**Кондрашова Наталья Владимировна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Копылова Анна Сергеевна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.



**Королева Александра Федоровна**, магистрант 1 курса кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Институт психологии и педагогики, направление подготовки, г. Барнаул.

**Костина Регина Гусейновна**, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Кречетова Алиса Николаевна**, магистрант 1 курса кафедры английской филологии Томского государственного университета, г. Томск.

**Крылова Диана Алексеевна**, студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Кудашкина Ольга Геннадьевна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Кудряшова Елена Николаевна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары.

**Кузавкова Татьяна Евгеньевна**, магистрант 1 курса кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Кузнецова Татьяна Вениаминовна**, студентка 2 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Кузнецова Татьяна Петровна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

**Кукина Елена Петровна**, студентка 5 курса экономического факультета частного учреждения высшего образования «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск.

**Кулагина Елена Григорьевна**, студентка 2 курса, кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Куприянов Андрей Юрьевич**, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Курдюкова Светлана Владимировна**, студентка 1 курса кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Куркина Кристина Анатольевна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.



**Куулар Ая Михайловна**, магистрант 2 курса кафедры возрастной психологии и педагогики Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

**Лапаева Ольга Михайловна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Ларионова Татьяна Геннадьевна**, воспитатель Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 144», г. Чебоксары.

**Латышова Екатерина Васильевна**, студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Левина Екатерина Дмитриевна**, студентка 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Мирошкин Владимир Вячеславович, канд. ист. наук доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Левинская Евгения Александровна**, магистрант 1 курса факультета подготовки учителей начальных классов Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.

**Лежнев Никита Сергеевич**, студент 4 курса факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева». Научный руководитель Власова Валентина Павловна, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Лисова Татьяна Николаевна**, студентка 3 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Лысякова Антонина Петровна**, студентка 3 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Люнина Анастасия Геннадьевна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Мирошкин Владимир Вячеславович, канд. ист. наук доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Мазайлова Татьяна Александровна**, канд. социол. наук, доцент кафедры социальной работы Алтайского государственного университета, факультет социологии, кафедра эмпирической социологии и конфликтологии, г. Барнаул.

**Макарова Лилия Александровна**, студентка 2 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Максутова Карина Ринатовна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Паулова Юлия Евгеньевна, кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Маринец Анастасия Владимировна**, студент 3 курса факультета начального, дошкольного и специального образования Омского Государственного Педагогического Университета, г. Омск.

**Маркелова Елена Сергеевна**, студентка 2 курса юридического факультета Средне-Волжского института Всероссийского государственного университета юстиции, г. Саранск.

**Маркова Анастасия Викторовна**, студентка 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Карпушина Лариса Павловна, доктор пед. наук, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Марьян Иван Михайлович**, студент 6 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Мирошкин Владимир Вячеславович, канд. ист. наук доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Масеева Наталья Сергеевна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Мацкова Ирина Александровна**, студентка 5 курса факультета иностранных языков Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород.

**Медведева Наталия Юрьевна**, студентка 4 курс факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Меркушин Андрей Валерьевич**, доцент кафедры отечественной истории и этнологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Мечкаева Алена Сергеевна**, студентка 3 курса филологического факультета Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара.

**Милешина Наталья Александровна**, доктор исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и этнологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Мингаирова Дина Анваровна**, студентка 1 курса лечебного факультета ГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ», г. Омск.

**Миронова Юлия Эдуардовна**, аспирант 1 курса кафедры государственного управления и социологии региона ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза.

**Мирошина Светлана Юрьевна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Меркушин Андрей Валерьевич, доцент кафедры отечественной истории и этнологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Мирошкин Владимир Вячеславович**, канд. историч. наук доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Михайлец Дарья Ивановна**, специалист по УМР, магистрант 1 курса кафедры социальной работы Алтайского государственного университета, г. Барнаул.

**Михайлов Петр Григорьевич**, доктор техн. наук, профессор Пензенского филиала Московского государственного университета технологий и управления имени К. Г. Разумовского, г. Пенза.

**Мореплавцева Елена Леонидовна**, студентка 2 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Муромцева Дарья Сергеевна**, студентка 5 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Мусалова Альбина Ряшитовна**, студентка 1 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Мялькина Виктория Александровна**, студентка 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Надейкина Светлана Валерьевна**, студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Надина Марина Викторовна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Назаров Назаров Денис Алексеевич**, студент 3 курса Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск. Научный руководитель Фурманова Валентина Павловна, доктор пед. наук, профессор Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск.

**Оськина Татьяна Викторовна**, инструктор по физической культуре МДОУ «Детский сад № 85 комбинированного вида», г. Саранск

**Павлова Виктория Вадимовна**, студентка 4 курс факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Павлова Ольга Леонтьевна**, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 7 «Солнечный город» г. Цивильск.

**Панова Ольга Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета, г. Томск.

**Паулова Юлия Евгеньевна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Паутова Валерия Валерьевна**, ст. преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул.

**Пергаева Ольга Викторовна**, студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Петрова Ирина Павловна**, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 19» г. Канаш.

**Петрова Ксения Сергеевна**, студентка 3 курса филологического факультета Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара.

**Петухов Алексей Валентинович**, канд. социол. наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Планкин Сергей Александрович**, студент 3 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Плотников Андрей Викторович**, студент 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Плотникова Наталья Владимировна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Паулова Юлия Евгеньевна, кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Подвалова Марина Сергеевна**, студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Поленова Анастасия Сергеевна**, студентка 5 курса факультета иностранных языков педагогического института ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород.

**Попова Анастасия Константиновна**, студентка 3 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Потапова Юлия Александровна**, студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Белова Наталья Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Притворова Мария Степановна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Проказова Светлана Петровна**, студентка 3 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Рябова Евгения Васильевна, канд. философ. наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Пронина Ольга Сергеевна**, магистрант 2 курса кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Пургина Елена Валерьевна**, специалист по УМР, магистрант 1 курса Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

**Пятыркина Елена Петровна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва», г. Саранск.

**Пятыркина Елена Петровна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Пятыркина Нина Петровна**, студентка 2 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Радаева Татьяна Александровна**, студентка 3 курса физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Рамаева Екатерина Александровна**, студентка 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Родионова Анна Александровна**, учащаяся 2 курса колледжа ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск. Научный руководитель Верховых Ирина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**Ромайкина Наталья Евгеньевна**, аспирант кафедры всеобщей истории факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Романова Елена Викторовна**, студентка 4 курс факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Руднева Валерия Валерьевна**, магистрант 1 курса кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Калачинск.

**Руина Валентина Евгеньевна**, студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Рябова Евгения Васильевна**, канд. философ. наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Савастеева Дарья Александровна**, студентка 2 курс исторического факультета Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул.

**Савина Татьяна Николаевна**, канд. экон. наук, доцент кафедры экономической теории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» г. Саранск

**Садыкова Резиля Решитовна**, студентка 4 курс факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Саенко Александра Геннадьевна**, студентка филологического факультета ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

**Свиридова Ирина Сергеевна**, студентка 2 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Седина Ирина Васильевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры теории речи и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва», г. Саранск.

**Селиванов Леонид Леонидович**, аспирант кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Сергеева Екатерина Дмитриевна**, студентка 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Сидоркина Анна Владимировна**, магистрант 1 курса кафедры бухгалтерский учет, налогообложение и аудит ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Сировская Альфия Расуловна**, студентка 4 курса факультета подготовки учителей начальных классов ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Магнитогорск.

**Скворцова Анастасия Александровна**, ведущий документовед факультета экономики и управления ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза

**Скворцова Маргарита Александровна**, студентка 4 курса экономического факультета ЧУ ВО «Мордовский гуманитарный институт», г. Саранск.

**Слесарева Марина Владимировна**, студентка 1 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Смолин Михаил Владимирович**, студент 4 курса факультета подготовки учителей начальных классов ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск.

**Соколова Татьяна Викторовна**, студентка 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

**Солдатова Наталья Геннадьевна**, учитель русского языка и литературы МОУ «Лицей № 7», аспирант кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Старкина Елена Николаевна**, студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Стволкова Юлия Павловна**, студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Степанова Анастасия Вениаминовна**, педагог-психолог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 42» г. Чебоксары.

**Сундукова Татьяна Олеговна**, канд. пед. наук, доцент кафедры информатики и ИТ Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого, г. Тула.

**Сурдина Анна Аннатовна**, студентка 3 курса физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Сычаева Светлана Александровна**, студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Сятишев Андрей Викторович**, студент 2 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт



имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск. Научный руководитель Милешина Наталья Александровна, доктор исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и этнологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Тарелкина Татьяна Игоревна**, аспирант 1 курса кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

**Таютова Наталия Вячеславовна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Терентьев Сергей Сергеевич**, студент 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Новочебоксарск.

**Тимонькина Ангелина Викторовна**, студентка 3 курса ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск. Научный руководитель Илякова Ирина Евгеньевна, канд. экон. наук, доцент кафедры экономической теории ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск.

**Толкачёва Вера Викторовна**, магистрант 1 курса кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

**Трайнюк Наталья Сергеевна**, студентка 3 курса филологического факультета Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара. Научный руководитель Колова Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедр русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара.

**Тумакова Алсу Шевкетовна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Федулкин Дмитрий Николаевич**, студент 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Фомина Наталия Валерьевна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Фролова Мария Андреевна**, студентка 3 курса физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Фролова Оксана Геннадьевна**, магистрант 1 курса кафедры русской и зарубежной литературы НИ МГУ им. Н. П. Огарева, г. Саранск.



**Фурманова Валентина Павловна**, доктор пед. наук, профессор Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск.

**Хабай Анар**, докторант Казахского национального исследовательского технического университета имени К. И. Сатпаева, г. Алматы.

**Хайретдинова Алина Адиковна**, студентка 4 курса факультет подготовки учителей начальных классов ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск.

**Халикова Камила Касимовна**, аспирант кафедры дошкольного образования, института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

**Харитонов Владимир Андреевич**, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Харитонова Мария Васильевна**, студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Храмов Дмитрий Александрович**, студент 5 курса физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Цветкова Юлия Николаевна**, студентка 2 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

**Чарина Ольга Владимировна**, учитель музыки МОУ «Гимназия № 29», г. Саранск.

**Чегерева Елена Николаевна**, магистрант I курса кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Червякова Кристина Сергеевна**, инженер-лаборант кафедры предметных технологий НиДО, магистрант 1 курса кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

**Чернова Наталья Сергеевна**, студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Чернышова Светлана Александровна**, студентка 1 курса отделения народных инструментов ГБП ОУ Республики Мордовия «Саранское музыкальное училище им. Л. П. Кирюкова», г. Саранск.

**Чугункин Виктор Викторович**, преподаватель истории ГБП ОУ Республики Мордовия «Саранское музыкальное училище им. Л. П. Кирюкова», г. Саранск.

**Шабашова Юлия Владимировна**, студентка 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Шашанова Вера Алексеевна**, студентка 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Швайцер Алина Андреевна**, студентка 3 курса филологического факультета Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара.

**Шевелева Татьяна Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

**Ширцова Анна Витальевна**, студентка 3 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Шкильменская Наталья Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», г. Коряжма.

**Шнякина Татьяна Михайловна**, студентка 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Шпаков Иларион Олегович**, студент 2 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

**Штанчикова Юлия Сергеевна**, студентка 2 курса факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Щербакова Екатерина Юрьевна**, студентка 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», Нижегородская область, с. Починки.

**Эрнст Галина Геннадьевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул.

**Юдкина Анастасия Дмитриевна**, студентка 2 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск.

**Ялукова Наталья Владимировна**, студентка 3 курса ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары.

Научное электронное издание

**«МОЛОДЕЖНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ В НАУКЕ, ОБРАЗОВАНИИ, КУЛЬТУРЕ»**

Материалы региональной молодежной научной конференции  
г. Саранск, 19–20 мая 2016 г.

Редактор и корректор *Ж. В. Сухова*  
Технический редактор *Т. В. Мадыкина*  
Компьютерная верстка *Л. Г. Паршиной*  
Дизайн обложки *О. Ф. Паршина*

---

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева»  
Редакционно-издательский центр  
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а